



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Ingrid da Cruz Silva

**PNAIC: (DIS) CURSO para uma política (de/trans) formação continuada
de professores alfabetizadores de São José de Ubá (RJ)**

Rio de Janeiro

2015

Ingrid da Cruz Silva

**PNAIC: (DIS) CURSO para uma política (de/trans) formação continuada
de professores alfabetizadores de São José de Ubá (RJ)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio
de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientador: Prof.^ª Dr.^a Elaine Constant

Rio de Janeiro

2015

Ingrid da Cruz Silva

**PNAIC: (DIS) CURSO para uma política (de/trans) formação continuada
de professores alfabetizadores de São José de Ubá (RJ)**

Monografia defendida no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para a obtenção do grau de graduação, aprovada em 26 de novembro de 2015, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª. Dr^ª. Elaine Constant (orientador) - UFRJ

Presidente da Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Ana Ivenicki - UFRJ

Prof^ª. Dr^ª. Daniela Patti do Amaral - UFRJ

SILVA, Ingrid da Cruz.

PNAIC: (DIS) CURSO para uma política (de/trans) formação continuada de professores alfabetizadores de São José de Ubá/ Ingrid da Cruz Silva; orientadora: Elaine Constant Pereira de Souza. Rio de Janeiro, 2015.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

1. PNAIC; 2. Políticas Educacionais 3. Formação continuada; 4. Professores alfabetizadores; 5. Processo formativo

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo fortalecimento da minha fé, força, coragem e determinação em momentos de dificuldade, desânimo e, sobretudo, de superação diante da vida.

A minha mãe Elizabeth, pelo o amor, o carinho e incentivo, certamente suas palavras fazem sentido neste momento “conhecimento é uma riqueza infurtável”.

Ao meu pai, Abraão pelas discussões teóricas e políticas, ainda que com caráter messiânico sobre a educação.

A minha orientadora Prof^a. Dr^a. Elaine Constant pelas contribuições valiosas que ultrapassam os sentidos acadêmicos, obrigada pela orientação criteriosa que me levou a superar limites teóricos e práticos, tornando possível a realização desta pesquisa.

Aos meus padrinhos, pelo apoio e palavras de ternura e motivação.

Aos amigos irmãos que se fazem presente em minhas memórias, alegrias e sorrisos.

Aos familiares, pelo respeito a minha caminhada profissional e incentivo a minha trajetória acadêmica.

Aos amigos acadêmicos, protagonistas da minha caminhada pessoal e profissional. “O que vai ficar na fotografia são os laços invisíveis que havia”.

Ao meu amigo Jefferson Willian pela revisão e conversas (in) formais sobre os caminhos metodológicos deste trabalho.

A Maria Elisa, pela partilha de conhecimentos na qual enalteceu a qualidade deste estudo.

Ao meu namorado, Fabiano pelo companheirismo e entendimento nos momentos de ausência. Seus abraços e incentivo tornaram esta pesquisa mais prazerosa.

A Prof^a. Dr^a. Ana Ivenicki pelas contribuições teóricas nas disciplinas ministradas durante o curso de Pedagogia, a partilha de seus conhecimentos foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho e também pela avaliação desta pesquisa.

A Prof^a. Dr^a. Daniela Patti, por integrar a Banca Examinadora e avaliar este trabalho.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro e aos professores da Faculdade de Educação pela sólida formação acadêmica nestes anos de estudo e pesquisa.

A Equipe administrativa do PNAIC/UFRJ pela contribuição ao estudo realizado.

Renova-te

Renasce em ti mesmo.

Multiplica os teus olhos, para verem mais.

Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.

Destrói os olhos que tiverem visto.

Cria outros, para as visões novas.

(MEIRELES, 1982)

*Dedico este trabalho aos professores alfabetizadores,
Supervisores, Formadores, Orientadores de Estudo e
Coordenadores locais e a Coordenadora Geral do
PNAIC/UFRJ, que atravessam “silenciamentos” a que têm sido
submetidos em um movimento de desvelamento da realidade.
Este trabalho é o eco de suas lutas.*

RESUMO

O presente estudo trata as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, tendo como objeto de estudo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Um programa de formação continuada de professores alfabetizadores na modalidade presencial, na qual possui como discurso oficial a melhoria da aprendizagem de leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo implementado pelo Ministério da Educação em parcerias com as Universidades. A pesquisa analisa a seguinte preocupação: Como se consolidam as ações formativas do PNAIC no que se refere ao distanciamento e/ou aproximação entre o discurso oficial desta política híbrida e o princípio de que a formação continuada pode ser um espaço em que o professor pense suas práticas e suas relações cotidianas, como possibilidade de ver-se inserido em um processo formativo. Neste sentido, a pesquisa envolveu reflexões sobre o sentido híbrido desta política e possíveis nuances. Dentro dessa lógica, verificou-se a necessidade de aprofundamentos dos estudos legais sobre a formação continuada por meio dos programas nacionais para alfabetização nos governos de Fernando Henrique e Luiz Inácio Lula da Silva. Esta investigação foi motivada por algumas questões norteadoras: Que concepções de formação continuada estão presentes nesta política educacional? Em que medida o programa é reinventado nos municípios? Como se situam os professores alfabetizadores nos processos de investigação da própria prática orientados pelos cadernos de formação proposto pelo programa? Os sentidos híbridos atribuídos ao PNAIC acreditam no ato formativo e na interação dialógica entre universidade e escola básica. Esses apontamentos permitiram investigar as nuances que compõem esta política educacional e seus desdobramentos no cotidiano escolar. Esse conjunto de ações busca soluções que equacionem as convergências, divergências, diferenças, contradições, e também pontos em comum, tanto nas práticas de pesquisa, quanto nas práticas de ensino, quando socializadas entre os diferentes protagonistas. Para tal, foram utilizados os aportes teóricos de Gatti (2008); Afonso (2000); Oliveira (2009); Mainardes (2006) e Bakhtin (2003). A pesquisa alcançou resultados a partir dos relatos de professores alfabetizadores de São José de Ubá, documentos internos e externos do PNAIC e levantamento bibliográfico sobre os conceitos de dialogismo, multiculturalismo, intercultura e processos formativos. Desse modo, buscaram-se compreensões acerca dos processos de significação que está implicado em uma proposta política de formação que podem contribuir com os processos formativos dos sujeitos e das práticas que mobilizam.

Palavras Chaves: Formação continuada; PNAIC; professores alfabetizadores; processo formativo; encontro; diálogo; política educacional.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	21
PERCURSOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: NUANCES E INTERPRETAÇÕES	21
1.1. Uma breve análise para uma política educacional: as recontextualizações na esfera educacional	21
1.2. O cenário da reforma educacional brasileira e a formação continuada de professores: heranças do “contexto de influência” no governo de Fernando Henrique Cardoso	24
1.3. Governo Lula: novos rumos para as políticas educacionais ou ressignificações de um mesmo “caminhar” político e pedagógico?	34
1.3.1. O processo de “universitarização” da Educação Básica e o Pró-Letramento: (dis) curso e (re)curso para formação continuada	36
CAPÍTULO 2	44
PNAIC: CAMINHOS PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	44
2.1. A constituição de uma política universal para professores alfabetizadores.....	44
2.2. A universalização no debate sobre “qualidade” a partir da formação continuada	54
2.3. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): coalizões como ponto de partida?.....	61
CAPÍTULO 3	66
“A ARTE DO ENCONTRO” : TECENDO FIOS PARA O HORIZONTE.....	66
3.1. Análises de Dados: os “relatos de experiência” e os desafios da educação do campo.....	66
3.2. A inquietação com um desafio docente: a apropriação do conhecimento escolar	73
3.3. Problematisando as práticas: as situações didáticas em questão.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82

INTRODUÇÃO

No contexto da educação contemporânea, a alfabetização de crianças é demanda fundamental, para a formação de sociedades letradas. Desde o início do século XX, a compreensão estratégica desta ação tem se confirmado e as escolas e sistemas de ensino têm se organizado para viabilizá-la. Dessa forma, mostra-se uma preocupação, em especial, sobre como os alunos do ensino público possam prosseguir nos níveis de escolarização, entretanto a partir de uma alfabetização bem desenvolvida nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Na busca pelo enfrentamento dessa questão, autores desenvolveram estudos e pesquisas sobre os processos de alfabetização e as práticas de letramento, que contribuiu para os debates acerca das compreensões sobre os significados da leitura/escrita e seu domínio. Entretanto, foi necessário rever mudanças de paradigmas sobre as práticas de alfabetização e as estratégias formativas para a formação continuada, a fim incorporar novas questões e reflexões sobre o Ciclo de Alfabetização aos processos formativos dos professores alfabetizadores.

Pensando nessas exigências do contexto político e educacional, o Ministério da Educação (MEC), em 2012, ampliou as intenções de propostas para a formação continuada. Contudo, precisava de uma política educacional que buscasse transformações efetivas no cenário da alfabetização infantil, principalmente considerando os resultados nas avaliações de larga escala para a educação básica, e respectivamente, procurando intervir nas propostas pedagógicas dos sistemas municipais de educação. Assim, se deu a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como mais uma proposta de formação continuada em que se destina, em especial, para os professores alfabetizadores em todo território nacional.

O PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Constituindo-se, inicialmente, como um compromisso formal no âmbito do Ministério da Educação assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios que firmam uma cooperação para que estudantes dos sistemas públicos estejam alfabetizados até os oito anos de idade, em Língua Portuguesa e em Matemática, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Esta política apresenta movimentos docentes, nos quais ressignificam as intenções do (dis) curso oficial, ao passo que considera as práticas formativas

presenciais e a ação integrada e articulada com a Universidade pública, participantes das propostas oficiais do MEC, voltadas para a implementação da formação continuada dos professores alfabetizadores em todo Brasil.

Este “movimento” exige à participação de todos em um processo de formação no qual se torna fundamental analisar a ação docente, a reflexão sobre a prática, produção de conhecimento, em particular, nas trocas com os pares e com seus alunos, em um processo de escrita docente, em forma de “relatos de experiência”, bastante produzidos neste Programa pelos professores cursistas, como autoria profissional. Da mesma forma, cabe investigar as possibilidades, de um espaço e tempo, para elaboração e reflexão sobre a prática. Assim, o PNAIC sugere estudá-la, porque pode representar uma política de formação continuada comprometida com a identidade docente.

Talvez este processo seja a base para o vínculo entre os sistemas municipais de ensino e a Universidade, cuja proposta pode ter sido pensada há muito tempo em programas nacionais anteriores. Todavia, não houve a preocupação em explorar devidamente a riqueza da articulação entre a Universidade e a Escola Básica, em favor de um desenvolvimento mútuo pela educação pública.

Justamente esta articulação remete ao estudo sobre a estratégia formativa utilizada pelo Pacto. Esta possibilidade abre caminhos para a análise sobre a perspectiva crítica e as superações dos conflitos, rupturas, desequilíbrios e recontextualização da prática docente.

Da mesma forma, essa política está repleta de contradições acerca da formação continuada e suas lutas históricas, porém esta pesquisa interessa investigar o desdobramento das ações formativas do PNAIC/UFRJ em um município participante, no que se refere ao distanciamento e/ou aproximação entre o discurso oficial de uma política híbrida, um importante conceito para a compreensão do princípio formativo. Significa que a formação continuada pode ser um espaço em que o professor reflita nas suas práticas e nas relações cotidianas com seus pares, uma possibilidade de ver-se inserido em um processo formativo dialógico e crítico.

As questões que provocaram esta temática giram em torno de respostas que buscam investigar: Que concepções de formação continuada estão presentes nesta política educacional, do PNAIC? Em que medida o programa é reinventado nos municípios? Como se situam os professores alfabetizadores nos processos de investigação da própria prática sugeridos pelo modelo reflexivo dos cadernos de formação proposto pelo programa?

Posto isto, este estudo tem como objetivo analisar as nuances que compõem esta política educacional e seus desdobramentos no cotidiano escolar, correlacionando com os objetivos específicos: investigar a relação da funcionalidade desta estratégia formativa na prática docente; identificar a partir dos relatos das professoras do município de São José de Ubá, a maneira pela qual se percebem e se tornam fundamentais nas práticas culturais e sociais do cotidiano escolar. Como o PNAIC está sendo desenvolvido nos municípios e quais os processos de distanciamento e aproximação em relação à proposta oficial.

A escolha por esse tema se deu pela inquietação com situações de observações que podem ser justificadas por três vertentes: A motivação pessoal e/ou profissional, com a implementação inicial do Pacto no município do Rio de Janeiro no ano de 2012, e mais, especificamente, as nuances que compõem este programa.

O interesse pela temática do trabalho deu-se por conta da realização de um estágio remunerado em uma escola pública no município do Rio de Janeiro, no período de 2012 e 2013. O convívio diário com os professores regentes de uma escola no bairro de Copacabana possibilitou observar o acordo firmado entre professores atuantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e o diretor da unidade escolar, através de um documento “oficial”: a assinatura de um Termo de Compromisso com o “Pacto Carioca”. Este documento estabelecia o comprometimento dos sujeitos a fim de alcançar as metas previstas no documento oficial associado ao da Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, entre eles: 1) Toda criança alfabetizada até os oito anos de Idade; 2) Toda criança capaz de ler e escrever textos adequados a sua idade ao final do 1º ano do Ensino Fundamental; 3) Toda criança alfabetizada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Nota-se que as ideias são conduzidas por perspectivas de eficiência e eficácia do trabalho docente, inseridas por uma lógica de desresponsabilização do Estado, e mais de responsabilização docente. Pressupõe o uso da racionalidade técnica do trabalho docente supõe o desenvolvimento de competências, atitudes, práticas escolares, modo de pensar que traduzem como um novo profissionalismo.

Outro fator relevante foi a inserção de pesquisadora bolsista de iniciação científica do PNAIC/UFRJ, no eixo de políticas públicas. A partir dessa experiência discutiu-se os (im)pactos da formação dialogada e presencial entre diferentes sujeitos que participam deste Programa. Também obtive acesso e análise aos materiais didáticos e oficiais do Pacto e a presença nas formações e seminários do PNAIC/UFRJ, tendo

como temática “A alfabetização nas cidades do Rio de Janeiro”. Neste sentido, imbuída de discursos diferenciados e dialogias fecundas, houve a delimitação do objeto definido no (dis) curso sobre esta política, alinhada nas palavras, documentos e múltiplas experiências, em uma polifonia de vozes.

Vale ressaltar que há poucos trabalhos, de acordo com os bancos de pesquisa analisados que investigue as nuances da estratégia formativa do PNAIC, apesar da utilização em várias regiões brasileiras. Provavelmente, esta escassez pode ser explicada considerando o fato de que esta política seja muito complexa, e requer uma análise fecunda. Neste sentido, o estudo demandou um “mergulho” em espaços digitais como possibilidade de encontrar pesquisas sobre a temática. Foram consultados bancos de dados – CAPES, SCIELO e MINERVA – para levantar os resultados referentes às produções acadêmicas acerca do tema pesquisado.

De acordo com o levantamento realizado no CAPES não foi possível encontrar resultados para “PNAIC”. Ainda no mesmo banco de dados, foram encontrados 103 resultados para “formação continuada”, sendo que 87 tratavam sobre o debate entre formação continuada e inicial docente. Já para as palavras professores alfabetizadores apareceram 17 resultados.

Na Base Minerva não foi encontrada resultados para “PNAIC”, entretanto, 400 para “Pacto” e 30 sobre “professores alfabetizadores” no âmbito educacional e 133 resultados para a palavra “formação continuada”.

O levantamento realizado no banco de dados Scielo apresentou os seguintes resultados: 10 trabalhos sobre “PNAIC”; 18 para “Pacto”; sendo apenas 13 no âmbito educacional e 309 para “formação continuada”, e 13 resultados de pesquisas para “professores alfabetizadores”.

Tais resultados mostram que a tentativa de se pesquisar temáticas em torno de “programas de formação continuada” exigiu rastrear informações em diferentes campos de abordagem sobre o conhecimento e o cotidiano escolar. Ainda é um desafio para os professores da escola pública e para pesquisadores compreender esta temática importante e justamente por isso mostra-se como uma tarefa difícil e merece destaque no campo de pesquisas educacionais.

Com base nesta perspectiva e no levantamento bibliográfico, foi possível apreender a importância e a pertinência de pesquisar este tema para a educação, pois preenche algumas lacunas deste campo de estudo.

Para lidar com a ausência de literatura específica foram utilizados principalmente hipóteses, relatos de professores, documentos oficiais e alguns trabalhos que tratavam os conceitos desenvolvidos nesta pesquisa, já que não foi encontrado nenhum estudo sobre o tema deste trabalho, pois se trata de uma política de formação continuada recente, composta por diferentes sujeitos, fato este que limitou o aprofundamento desta pesquisa.

Destaco, em especial, os cadernos de formação utilizados nos encontros elaborados pelo Ministério da Educação. Como também, os decretos acerca da implementação do Pacto promulgados pelo Diário Oficial da União.

Os estudos de Eneida Oto Shiroma (2007) foram utilizados como referência, uma vez que as políticas educacionais na qual são constituídas por diversos sujeitos e instituições são híbridas e podem ser entendidas por contradições históricas.

As contribuições de Stephen Ball (2001) e Jefferson Mainardes (2006) permitiram compreender o processo de constituição das políticas em um contexto de influências e interdependências. E por último, e não menos importante, ainda que breve, o conceito de dialogismo, defendido por Bakhtin (2003), na qual trata os sentidos e significados na polifonia das vozes entre os sujeitos.

A análise desta política de formação continuada, foi realizada tendo como base “relatos de experiência” produzidos pelas professoras alfabetizadoras que vivenciaram essa proposta formativa, via encontros presenciais. Neste sentido, vale retomar os objetivos deste trabalho: (1) analisar as nuances que compõem esta política educacional e seus desdobramentos no cotidiano escolar; (2) investigar a relação da funcionalidade desta estratégia formativa na prática docente; (3) identificar a partir dos relatos das professoras a maneira pela qual se percebem e se tornam fundamentais nas práticas culturais e sociais do cotidiano escolar e (4) como o PNAIC está sendo desenvolvido no município de São José de Ubá e quais os graus de distanciamento e/ou aproximação em relação a proposta oficial.

A pesquisa contemplou o estudo bibliográfico acerca do objeto, a inserção etnográfica em algumas formações e seminários do PNAIC, *lócus* da Pesquisa. Desse modo, a pesquisa possui características que de acordo com Ludorf (2004) é definida como um tipo de teórico-empírica, na qual possibilita que o pesquisador analise o ambiente no qual a realidade pesquisada acontece.

Tendo como ponto de partida tais objetivos, a metodologia escolhida para desenvolver esta pesquisa foi qualitativa. Segundo Canen (2003), a pesquisa nesta

perspectiva, volta-se para os sentimentos, as percepções dos sujeitos, e principalmente, ao mundo vivido, interpretado e reelaborado por eles.

A elaboração deste estudo científico, traçado na metodologia qualitativa, procura valorizar o cotidiano escolar nas suas dimensões culturais, institucionais e instrucionais da prática pedagógica, fazendo parte de um contexto repleto de significados. Logo, objetiva-se perceber as compreensões particulares e coletivas de professores alfabetizadoras sobre as formações, viabilizadas nos encontros oferecidos pelo PNAIC.

Observa-se que esses apontamentos se relacionam de forma a servir como referência para o entendimento de uma sociedade constituída de identidades plurais que, segundo Canen (2003,p.1), esse projeto se insere em uma visão pós-moderna de sociedade. Para este paradigma, a diferença é percebida como categoria central, contrapondo-se assim à percepção da identidade como uma construção estável e fixa.

Assim, o viés de paradigma desta pesquisa mescla tendências da perspectiva teórica crítica, que se desenvolve por um processo de construção e reconstrução da teoria e da prática, em um movimento de resistência e superação. O desenho desta investigação contribui para a decorrência de um “olhar diferenciado” experimentada pelo encorajamento em situações de revés. Cada vez mais conceitos sobre formação das identidades dos sujeitos, relacionando-os com contexto local e global, que se reflete diretamente na transformação contínua das identidades e posturas culturais e no processo de criação de novas identidades docentes.

Sobre esse aspecto, a pesquisa evidencia o contexto histórico, social e político no qual o professor alfabetizador está inserido e as variáveis intervenientes que interferem na atmosfera social e pedagógica. Da mesma maneira, os aspectos políticos e os efeitos neutralizam e/ou incentivam a transformação dessa realidade através de um paradigma teórico crítico. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998).

Dessa forma, a pesquisa fundamenta-se em construções discursivas que se inserem em uma reflexão para as ações que viabilizem o impulso de superar o problema existente no contexto educacional. Além disso, esse paradigma circula diretamente com as preocupações desta pesquisa, na qual se relaciona com os estudos de Canen (2003, p. 238) considerando que “o professor precisa problematizar a sua prática docente, e aprofundar seus conhecimentos sobre os problemas inseridos na sua docência, passando agir como de conhecimentos e não como consumidor passivo dos mesmos”.

Assim, novos sentidos são atribuídos na relação da formação continuada com a subjetividade docente, pois os agentes sociais não são mais portadores de uma identidade “pura” e “homogênea”, mas pela hibridização de discursos e práticas envolvidos em um processo de “miscigenação”. Afinal, pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva de estratégia formativa presencial significa pensar nas trajetórias de atitude, de postura e de olhar sobre a organização e planejamento pedagógico.

Esse campo simbólico de investigação consiste também na possibilidade da visão do paradigma do Construtivismo Social. Este vai ao encontro com os estudos de Canen (2003, p.223) que considera esta perspectiva e busca compreender a “construção da realidade do sujeito através de suas pluralidades bem como suas formas plurais de construção da realidade”.

Nesta perspectiva, a técnica de estudo de caso é adotada para essa pesquisa, pois segundo Yin (2001) se caracteriza por investigar um determinado fenômeno contemporâneo em seu contexto natural. Sob esta lógica, pode afirmar que determinadas situações nas quais os limites entre o contexto e o fenômeno não estão claramente evidentes e onde múltiplas fontes de evidências são utilizadas.

Desse modo, a essência de um estudo de caso é esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões, tais como: o motivo pelo qual as deliberações foram tomadas, como foram implementadas e quais os desdobramentos de tais decisões. Esta perspectiva foi escolhida, uma vez que o estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas.

A atmosfera de investigação, ou seja, o desenvolvimento empírico da pesquisa foi realizado a partir de material do município de São José de Ubá doado à UFRJ. Este município fica localizado na Região Noroeste Fluminense do estado do Rio de Janeiro, tendo como vizinhos Itaperuna, Miracema, Santo Antônio de Pádua. Como podemos ver no mapa (figura 1).

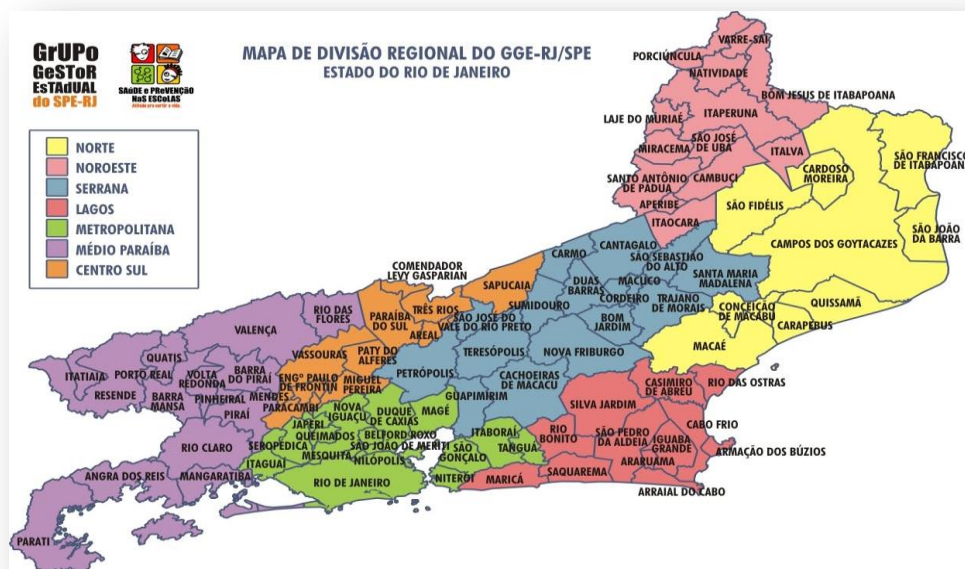


Figura 1

Fonte: <http://spe-gge-rj.blogspot.com.br/2010/11/divisao-regional-gge-rjspe.html>

O município de São José de Ubá é dividido em pequenas propriedades ou vilarejos (Vilas) e sua população é essencialmente rural e a grande maioria dos habitantes da Zona Rural é composta por trabalhadores rurais ligados ao plantio de tomate, pimentão, pepino entre outros produtos em menor proporção e a pecuária leiteira¹.

A motivação pela escolha deste município foi o fato deste ser constituído de especificidades pedagógicas relacionadas à educação no campo. Da mesma forma, pela disponibilidade das professoras em contribuir para a investigação desta pesquisa. Portanto, este cenário se sobressaiu dos demais municípios, pois propiciou uma problematização mais profunda acerca do objeto de estudo.

As escolas estão localizadas nas vilas de Campo Grande, Capelinha, Santa Maria, Santo Antônio do Colosso, Barro Branco, Ponte Preta e Santa Rita. Uma das particularidades observadas neste município foi à composição de classes multisseriadas². Os encontros de formação deste município ocorreram em várias localidades próximas ao município de São José de Ubá, tendo como representante o Pólo de Itaperuna. Assim, o grupo de professores de São José de Ubá foi orientado

¹ Informações extraídas do site da prefeitura de São José de Ubá. Disponível em: <http://www.saojosedeuiba.rj.gov.br/>. Acesso em: Nov/ 2015.

² As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

juntamente com outros professores dos municípios de Italva, Miracema, Porciúncula, Santo Antonio de Pádua e Varre Sai.

Os sujeitos da pesquisa são 20 professores alfabetizadores. Estes atuam desde 1º ano até o 3º ano do Ensino Fundamental. Todos são participantes da formação continuada do PNAIC no ano de 2014 e em pleno exercício docente. Os professores possuem experiência profissional entre 10 a 15 anos e são residentes também em São José de Ubá.

Neste tipo de estudo, por se tratar de uma abordagem qualitativa, os instrumentos utilizados para coleta de dados foram “relatos de experiência” livres produzidos pelos professores alfabetizadores. Daí foi possível à análise de documentos internos e externos do PNAIC, confrontando com os discursos desta política e diário de campo - um caderno de registros sobre as formações presenciadas e os debates desencadeados pelos Professores, Formadores, Supervisores, Orientadores, Coordenadores e Professores de São José de Ubá.

As análises bibliográficas acerca do objeto de estudo, as discussões e debates nos seminários e eventos do PNAIC, como as respostas dos professores sobre os encontros de formação foram tabuladas e viabilizaram, de forma inicial a ver e “ouvir” os professores em sua individualidade.

Desse modo, a pesquisa utilizou a triangulação dos dados, condição relevante para garantir o rigor da pesquisa, que segundo Canen (2003) está pautada em três elementos: os dados iniciais, intermediários e finais. Assim, a coleta inicial foram os relatos escritos pelos professores. Estas produções escritas se constituíram em alternativas pedagógicas durante os “encontros de formação”. Neste sentido, a escrita docente teve como vertente o “fazer-se como docente em sua escrita”, em suas narrativas, em suas marcas sociais e pedagógicas.

Os dados intermediários foram análises de documentos internos do PNAIC, como os Cadernos de Formação de Educação no Campo. Da mesma forma, foi importante o Catálogo produzido em 2013, pela equipe PNAIC/UFRJ, com uma produção escrita sobre a trajetória de formação continuada de cada Pólo participante, buscando as compreensões sobre as metodologias, práticas, saberes profissionais e acadêmicos que envolviam cada encontro de formação.

Para evidenciar a importância de considerar os sujeitos, significados e processos de interlocução, foram utilizadas as observações contidas no diário de campo como dados finais, a fim de analisar a prática para comparar com a teoria (LUDORF, 2004).

Essas observações, não estruturadas e escritas a cada observação participante como iniciação científica, foram essenciais para o entendimento das questões suscitadas nesta pesquisa.

Assim, a imersão nos encontros de formação continuada e seminários do Pacto contribuíram tanto como “pesquisadora” e como observadora participante, permitindo pensar na proposta desta pesquisa. Também revelou a importância da participação, como estudante de graduação, nas atividades de Iniciação Científica e Grupo de Trabalho, desenvolvida pelos profissionais do PNAIC. Isto exigiu aprofundamento em leituras e participação nos debates sobre a realidade empírica das escolas públicas e a investigação das estratégias formativas para a atual formação continuada de professores alfabetizadores.

Tendo como base as considerações apresentadas até este momento, convém salientar que este trabalho encontra-se estruturado em três partes: A primeira, intitulada “Percursos da Formação Continuada nas Políticas Educacionais no Brasil: Nuances e Interpretações”, procura compreender as políticas relacionadas à formação continuada de professores. Neste sentido, buscaram-se informações sobre propostas que se desenvolveram a partir de 1995, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva. Foi possível constatar que a metodologia formativa, em cursos de formação continuada, acompanhou as transformações sociais e políticas. Estas, de certa forma, impactaram as modalidades formativas. Com FHC houve a opção pela tecnologia digital e o uso técnico como racionalidade formativa, enquanto para Lula houve a preocupação com políticas sociais e a “universitarização”, iniciando a introdução das práticas reflexivas na condução da formação continuada.

A segunda parte, intitulada, “PNAIC: possíveis caminhos para uma política de formação continuada de professores” busca-se mostrar o cenário político e social no governo da presidente Dilma Rousseff e a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O contexto desta Política mostra a difícil articulação de uma proposta para todo o país. Da mesma forma, o “ciclo de políticas”, proposto por Stephen Ball (2011), elucida as recontextualizações geradas pelos envolvimento de diferentes atores sociais no Programa, em especial, dos professores alfabetizadores.

No capítulo 3, intitulado “A arte do Encontro: tecendo fios para o horizonte” – é uma tentativa de analisar as nuances desta estratégia formativa (via presencial). Igualmente buscaram-se compreender, por meio dos “relatos de experiências”, as

interpretações e recontextualizações dos professores sobre a formação continuada. Este capítulo surpreende ao mostrar que, justamente, a formação continuada presencial favoreceu a “troca” e os intercâmbios docentes, não somente das práticas pedagógicas, mas de concepções e finalidades da educação pública, como também sobre o conhecimento escolar.

Finalmente, nas considerações finais, busca-se refletir as informações trazidas pelos capítulos, em especial, pelo terceiro capítulo, no qual a estratégia presencial se mostrou mais apreciada pelos professores, porque possibilitou a criação de uma identidade para o professor alfabetizador. Da mesma forma, finaliza-se com possíveis horizontes para futuras pesquisas.

CAPÍTULO 1

PERCURSOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: NUANCES E INTERPRETAÇÕES

1.1. Uma breve análise para uma política educacional: as recontextualizações na esfera educacional

De acordo com Souza (2006), o desenho de uma definição política, e as regras que conduzem suas decisões, é combinado por perspectivas de determinadas organizações locais. Isto pressupõe que a política se dá por meio de definições distintas - podendo ser de um governo e das instituições ou grupo sociais – e são desenvolvidas para lidar com os embates políticos, a luz de interesses, preferências e ideias. Assim sendo, o reordenamento de períodos políticos não está estreitamente ligado às formulações e ações concretas ou originais de um determinado governo, mas nas formas como as políticas se desenvolvem a partir de um ajuste entre as propostas governamentais e as estratégias de cooptação das forças sociais. Este movimento se caracteriza por um (des)equilíbrio de possibilidades para a implementação de uma política híbrida.

Neste sentido, o “hibridismo” representa uma possibilidade de compreensão sobre determinado contexto profissional, bem como o conceito colabora no entendimento da política de referência acerca de um determinado projeto social/político do Estado. Este processo se constitui a partir de contradições históricas. De acordo com Shiroma et.al (2007), o “híbrido” pode ser entendido por:

Ao longo da história, as políticas educacionais redefinem seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus lócus privilegiados (p.9).

Percebe-se que na formulação de políticas é necessário considerar que o “hibridismo” é uma marca forte, sendo a escola um espaço privilegiado para ação, tanto de transformações, quanto da manutenção de certas tradições.

Neste movimento, novos sentidos são produzidos e novas possibilidades podem emergir em uma política educacional, pois a mescla das “novas” propostas com as pré-existentes, configura-se no interior deste espaço em forma de recontextualizações. Daí a importância do entendimento sobre este processo como indicativo de rumos não previstos pelos implementadores de uma política, porque estes parecem desconhecer os intensos desdobramentos gerados pelas apropriações dos professores, seja nas secretarias de educação como nas escolas.

Assim, pode-se afirmar que a recontextualização das políticas educacionais em programas de formação continuada se dá por via de processos híbridos, portanto, se constitui em uma reinterpretação das concepções apresentadas nestes cursos, e em especial neste estudo, sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A investigação sobre esta política, considerando a recontextualização, analisará, ainda que breve, os processos discursivos nos “relatos de experiência”, produzidos nos cursos com a modalidade presencial, procurando os consensos e finalidades desta política educacional³. Para isto, convém apresentar a perspectiva de estudos privilegiada para este trabalho: o “ciclo de políticas” de Stephen Ball.

Convém ressaltar, que, apesar das variações nas políticas governamentais para programas de formação continuada de professores alfabetizadores, existem “tendências gerais” decorrentes de paradigmas partidários. Entretanto, as pressões sociais fomentam um processo de ajustamento de acordo com os interesses das organizações partidárias. Diante disto, pode-se indagar: Como se legitimam as políticas educacionais, de acordo com essas “hibridizações”?

Ball (2011) distingue um processo de constituição de políticas que hibridiza lógicas globais, distantes e locais e propõe uma análise “relacional” para a abordagem da interação entre o nacional e o global, na política educacional. O autor analisa as políticas educacionais a partir da compreensão de que estas são produtos de um nexos de influências e de interdependências. Portanto, as políticas são marcadas por “ciclos” e com variações locais na forma de princípios, como também de traduções advindas dos diferentes atores sociais nos contextos locais.

Mainardes (2006), com inspiração nos estudos de Ball, elucida que um ciclo contínuo de políticas educacionais é constituído por cinco contextos: 1. Contexto de Influência; 2. Contexto da Produção de Texto; 3. Contexto da Prática; 4. Contexto dos

³ Está temática será abordada no capítulo 3 desta monografia.

Resultados (efeitos); 5. Contexto da Estratégia política. Esses contextos estão inter-relacionados e não apresentam uma dimensão temporal ou sequencial. Também se apresentam como arenas (lugares de discussão e disputas) de grupos de interesses que desejam influenciar as políticas por meio de embates, em especial, das interpretações dos profissionais que atuam no contexto da prática, porque relacionam os “textos desta política” à práxis, diferentemente do que pensam os implementadores de políticas.

Esse posicionamento se difere daqueles trazidos pelos implementadores de políticas, pois em geral, pressupõem que as políticas educacionais, com suas intencionalidades, influenciarão as escolas e seus profissionais. Como nos lembra Shiroma et.al (2007), as políticas educacionais não são estáticas, mas estrategicamente empregadas e expressam a capacidade administrativa e gerencial para implementar ações do governo. Com efeito, os objetivos dessas políticas podem ser traduzidos por meio de “programas educacionais”.

Se o objeto deste estudo é Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), parece importante compreender o contexto de criação desta política educacional e as formas de recontextualizações criadas por professores alfabetizadores. Entretanto, para melhor compreensão desta política, é igualmente fundamental levar em consideração os programas de formação continuada que atendiam alfabetizadores antes do PNAIC, por terem tido influências, ou não, bem como as características que diferenciam os Programas, no caso desse estudo, as estratégias formativas. Assim, pode-se indagar: Quais foram os programas para professores alfabetizadores que se constituíram como políticas de formação continuada a partir de 1990 até a implementação do PNAIC? Quais os mecanismos legais que instituíram tais Programas?

Neste sentido, resgatar os marcos legais referentes às políticas é importante para melhor entendimento sobre as implementações destas no campo educacional. Os marcos, inicialmente, podem ser encontrados na legislação nacional, elucidando a relevância de que ultrapassa a ideia de um documento somente orientador, pois mostra os processos históricos e políticos que permeiam as questões referentes à educação nacional. Desse modo, o estudo sobre as legislações podem contribuir com inferências e considerações sobre uma determinada política educacional e a correlação com uma determinada sociedade.

Neste sentido, a legislação se configura como um arcabouço legal sobre o qual, decisões são tomadas e, essencialmente, conforme afirma Gatti (2008), as “ações se

desenvolvem”. A autora ressalta a importância sobre o contexto em que legislações são aprovadas, pois estas passam a reger legalmente futuras ações e políticas públicas de educação. Justamente sobre como se constitui o processo de elaboração legal, na qual “a legislação não nasce do nada, como inspiração ou insight momentâneo, por desejo deste ou daquele; ela é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem” (idem, 2008, p.10).

Nota-se que as legislações se constituem como documento legítimo dos interesses contemporâneos, porque “as legislações são frutos de negociações sociais e políticas, e abrem espaço para as iniciativas de educação continuada, ao mesmo tempo em que também as delimitam” (idem, p. 7). Assim sendo, os textos legais das políticas educacionais terão uma pluralidade de leituras em razão também da pluralidade de leitores. Logo, se constituem como produto de múltiplas influências e agendas. Assim sendo, a formulação destas envolve intenções e negociações no interior do Estado, como também no processo de elaboração de uma política.

Observa-se que as políticas públicas e as suas correspondentes legislações podem representar insumos importantes para lidar com o objeto desta monografia: a formação continuada presencial de professores, considerando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em especial, na cidade de São José de Ubá, no estado do Rio de Janeiro.

Assim, o presente estudo pretende analisar as nuances desta política pública de formação continuada para professores alfabetizadores, observando as “estratégias formativas” utilizadas no desenvolvimento do Programa. Da mesma forma, será elucidada “como” as hibridizações ocorrem na formação continuada. Para isto, se faz necessária também uma breve reconstituição histórica das políticas em períodos anteriores de distintos Programas, para melhor compreensão sobre os encaminhamentos políticos e partidários que a constituíram.

1.2. O cenário da reforma educacional brasileira e a formação continuada de professores: heranças do “contexto de influência” no governo de Fernando Henrique Cardoso

Com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre os anos de 1995-2003, para a Presidência da República, a educação passou a ter um lugar especial no conjunto de políticas públicas desenvolvidas pelo governo federal, tendo a frente das

reformas o ministro Paulo Renato Souza⁴. Este lugar pode ser entendido pelo número de reformas educacionais baseadas em orientações anteriores herdadas do governo de Itamar Franco, marcada pelo debate sobre o Plano Decenal de Educação para Todos e a participação de estados e municípios na construção de seus próprios planos, embora período influenciado pela agenda dos organismos internacionais. (JACOMELI, 2011)

Supõe-se que a principal proposta, política e educacional, implementada no governo de FHC foi o empenho em regulamentar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), visto que a anterior foi criada durante o período da ditadura militar. Da mesma forma, a aprovação da Lei nº. 9.394/96 favoreceu a principal medida decorrente desta Lei: O projeto do Plano Nacional de Educação nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

Integram-se a este processo de reestruturação advindos da nova LDB, a criação de novos rumos para a educação: O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ao lado dessas medidas, é desencadeada uma ampla reforma curricular no ensino fundamental, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁵.

Considerando tais medidas, nota-se que houve a associação entre as implementações para a criação de políticas de valorização dos profissionais e, ao mesmo tempo, a regulamentação do controle dos professores pela avaliação em larga escala. Pressupõe-se que esta associação tenha favorecido a junção de programas de formação continuada para professores correlacionados como uso de avaliações nacionais. Isto pode ser constatado na parte introdutória dos PCNs.

Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumentos úteis no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado. (BRASIL, 1997)

⁴Paulo Renato Souza era formado em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, obteve mestrado na Universidade do Chile e o doutorado na Unicamp e tornou-se professor-titular de Economia. Ocupou cargos públicos e executivos no Brasil e no exterior, como gerente de Operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em Washington, secretário da Educação do estado de São Paulo.

⁵Conforma INEP, “os PCNs foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender”. Consultar: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>. Acesso em: abr/2015

Percebe-se que o desenvolvimento profissional dos professores se dá via elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais em *lócus*, entretanto, é fundamental ser acompanhado por orientações nacionais e, conseqüentemente, regulações sobre o cotidiano das escolas. Iniciam-se assim, neste período, as formas de responsabilização dos professores pela “qualidade” na educação, juntamente com o processo de formação continuada de professores baseado em documentos nacionais norteadores, como por exemplo, a partir de uma base curricular traçada nos PCNs.

Ainda sob a gestão de FHC, alguns programas federais permanentes são fortalecidos, consolidados e ampliados, como o Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Outras ações iniciadas nesta gestão foram: O Programa Dinheiro Direto na Escola; o Programa TV Escola; o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO).

Este último não era um programa específico para formação continuada de professores, mas foi criado para atender às prerrogativas legais de titulação mínima para o exercício da docência apresentada pela LDB nº 9394/96 e surgiu como resposta, entre as diversas alternativas para o atendimento desta Lei, conforme o Art. 62. (BOCHETTI, 2014).

A formação de docentes para atuar na educação básica fa-se-à em nível superior (...) admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB, 1996)

O PROFORMAÇÃO tratava-se de um curso de nível médio com habilitação para o magistério e se destinava aos professores sem a formação em Pedagogia, para as quatro séries iniciais do ensino fundamental. De acordo com a proposta, este objetivo só seria possível com a parceria entre União, estados e municípios, em que cada um colaborava ⁶ significativamente na sua execução, conforme o Guia geral do PROFORMAÇÃO. (BRASIL, 2000).

O Programa ganhou destaque, pela UNESCO, como uma “política nacional de formação” e seu relatório foi apresentado na Conferência Educação para Todos, em

⁶ Programa de Formação de Professores Leigos.

2005. Cabe ressaltar que este Programa foi desenvolvido especialmente para professores dos estados das Regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste.

O PROFORMAÇÃO, na modalidade educação à distância, apresentava uma carga horária que deveria ser desenvolvida durante dois anos. O estudo era organizado em quatro módulos semestrais. Mas, antes de descrever as estratégias formativas deste Programa para a formação de professores, talvez seja importante considerar algumas características do governo desse período. Importa assim, situar o momento político, histórico e cultural da sociedade, bem como os discursos norteadores da formação de professores nos anos finais de 1990.

O final do século XX foi marcado por grandes mudanças, principalmente no que se refere às novas configurações geopolíticas e aos discursos relacionados à globalização, difundidos pelos organismos internacionais. Este cenário afetou as práticas políticas e a cultura governamental de vários países, gerando transformações a partir das redes de comunicação digital. Justamente a tecnologia favoreceu a circulação de diferentes discursos com ênfase nos novos desafios para o fenômeno da globalização.

É importante mencionar que as orientações internacionais influenciaram acentuadamente o cenário educacional, pois os impactos, em especial, nos anos finais de 1990, eram oriundos do auge da chamada “era da informação e globalização” (Castells, 1999). Neste período, foram estabelecidos conceitos tanto políticos e econômicos quanto pedagógicos. Neste último, foram consolidadas duas grandes procedências que definiram lógicas de Programas para a formação de professores e que, posteriormente foi impregnando os destinados à continuada: de um lado as teorias cognitivas, especialmente o Construtivismo⁷ e, do outro, os paradigmas econômicos e tecnológicos que influenciaram as políticas educacionais, como as avaliações em larga escala.

Nesse período, a educação e os novos rumos que deveriam ser seguidos foram amplamente discutidos em conferências internacionais, gerando documentos que nortearam as ações de vários países. Dentre essas conferências, podemos destacar a Conferência de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, a partir da qual

⁷ Baseado nos estudos de Mortatti (2006) a partir de 1980, as discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, o construtivismo, se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, o abandono das teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionando a necessidade das cartilhas.

foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos ⁸ (1993-2003) com linhas de ação estratégicas para responder às metas preconizadas no referido encontro.

Este cenário internacional favoreceu a criação de “coincidências e contradições” na “sociedade da informação”, que segundo Castells (op.cit) pode ser caracterizado na legitimação de política se em reformas baseadas no uso acentuado da tecnologia. Estas também influenciaram a educação, uma vez que:

[..] as tecnologias assumem um papel de destaque em todos os segmentos sociais, permitindo o entendimento da nova estrutura social – sociedade em rede – e consequentemente, de uma nova economia, na qual a tecnologia da informação é considerada uma ferramenta indispensável na manipulação da informação e construção do conhecimento pelos indivíduos, pois ‘a geração, processamento e transmissão de informação torna-se a principal fonte de produtividade e poder’ (Castells, 1999, p.21).

Nota-se que o conhecimento é gerado pelo uso da tecnologia por diferentes segmentos sociais. Este paradigma parte do pressuposto de que as transformações são realizadas não mais pela coletividade, mas a produtividade dos indivíduos pela competência de lidar com a tecnologia.

Para Castells (2003), a concepção de conhecimento se transforma a partir do uso de tecnologia em rede, pois os indivíduos poderão construir novas informações e ainda desconstruir outras. Assim, “esta construção deverá estar alicerçada em parâmetros cognitivos que envolvam a autoregulação, aspectos motivacionais, reflexão e criticidade frente a um fluxo de informações que se atualizam permanentemente” (CASTELLS, 2003. p.7). A partir desta perspectiva, é importante indagar: De que forma a tecnologia da “sociedade da informação” impactou as políticas de formação de professores, particularmente, no cenário brasileiro? De que forma podem auxiliar na compreensão sobre os desdobramentos a partir das estratégias formativas? Qual é a influência sobre as políticas de formação continuada?

Cabe ressaltar, que a partir da década de 1990, vários projetos de formação de professores se expandiram na medida em que há o surgimento, o crescimento e a disseminação dos meios de comunicação e tecnologias.

⁸ Este plano marca a aceitação formal, do governo federal, as estratégias que estavam sendo formuladas nos fóruns internacionais para a melhoria da educação básica. Dessa forma, a Conferência de Jomtien é um marco político e conceitual da educação fundamental, um compromisso da comunidade internacional em reafirmar a necessidade de que "todos dominem os conhecimentos indispensáveis compreensão do mundo em que vivem", recomendando o empenho de todos os países participantes em sua melhoria.

Para Oliveira (2009), justamente no governo FHC, a tecnologia se tornou um meio orientador das políticas educacionais, assumindo uma lógica de racionalidade técnica, destituindo os sentidos políticos sobre a educação pública. Tal racionalidade potencializou a concepção tecnicista de educação, entretanto, com uma nova roupagem. Da mesma forma, houve a expansão de programas, em especial, para a formação continuada obedecendo a balizadores, postos pela política educacional no país, em cumprimento às orientações dos organismos financiadores internacionais.

A par dessas circunstâncias, vale ressaltar outro fato importante no percurso de programas de formação continuada, na época, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) instituído, no ano de 2001 pelo Ministério da Educação (MEC), também pelo governo de (FHC). Este programa era especificamente voltado para professores alfabetizadores atuantes da rede pública em séries iniciais, com crianças, jovens e adultos.

O PROFA constituiu-se como um curso anual e tinha por objetivo melhorar a “qualidade” educacional e os altos índices de repetência e evasão escolar. As formações aconteciam em momentos de estudos individuais destinados à leitura de textos ou trabalhos pessoais, como também momentos de formação com o professor formador. Este formador precisava de uma formação específica desenvolvida pelas Secretarias de Educação e redes de ensino estaduais e atuava como multiplicador⁹.

A estratégia formativa dos cursos de formação trazia informações pedagógicas sobre os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky acerca da psicogênese. O material era composto por 30 vídeos em VHS, são divididos em “situações reais de sala de aula com pausas para orientações aos professores alfabetizadores e construções que visam oferecer também conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais ao professor” (CAMPOS, 2006).

Trata-se de um elemento necessário ao professor brasileiro por oferecer conhecimentos didáticos de alfabetização, que já vêm sendo construídos ao longo dos últimos vinte anos. Esse conhecimento se expressa em uma metodologia de ensino da língua escrita, é uma produção coletiva, construída a muitas mãos e em diferentes países (PROFA/SUEF, 2001, p.5).

⁹Expressão utilizada pelo Ministério da Educação para conceituar professores/multiplicadores no sentido de serem os responsáveis pela “multiplicação mecânica” de conhecimentos na educação em uma determinada região brasileira. Assim, supõe-se que não era previsto uma formação reflexiva para professores cursistas, pois importava mais a responsabilização docente.

Nota-se que a criação do PROFA é uma proposta desenvolvida para diferentes países, na qual desconsiderava as características locais, pois foi elaborado como um programa de formação continuada para professores alfabetizadores no Brasil e em regiões específicas. Desse modo, o PROFA demonstra compreender que o saber/fazer docente do professor alfabetizador se reduz a orientações por vídeos e processo formativo semipresencial.

Da mesma forma, a racionalidade técnica e o uso de tecnologia no contexto da formação continuada foram acompanhados de princípios formativos. Conforme Gatti e Barreto (2009, p. 200) muitas iniciativas públicas de formação continuada, criadas nesta década, adquiriram o caráter de programas compensatórios, e não propriamente de atualização e aprofundamento de conhecimentos, sendo realizados com a finalidade de suprir fragilidade da formação anterior, melhor dizendo, da formação inicial, como no caso do PROFORMAÇÃO e do PROFA.

Entretanto, poucas modificações foram propostas para os professores, uma vez que, de acordo com Durham (2010), deu-se continuidade, no governo de FHC, para políticas educacionais já utilizadas pela União e pelos estados anteriormente. A oferta de cursos de aperfeiçoamento ¹⁰ para professores, em exercício nas redes públicas, acontecia por meio da modalidade ensino a distância.

É perceptível que a educação a distância ¹¹ vem assumindo especial atenção nas políticas de governo, a partir de seu reconhecimento na LDB de 1996, como uma alternativa para a formação regular, como Art. 87 das Disposições Gerais e Transitórias da referida Lei e de forma geral, considerada apropriada também para a formação continuada de profissionais da educação. Embora a educação a distância, enquanto

¹⁰Cabe nos limites deste trabalho citar algumas iniciativas de ampliar o uso de novas tecnologias: a TV Escola, com a distribuição de computadores e o início de cursos à distância para professores e profissionais da educação. Outras iniciativas foram trazidas para políticas educacionais, tais como: O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O Fundescola, criado com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dirigindo novos recursos para as regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste objetivando diminuir as desigualdades regionais do sistema educacional. O Programa de avaliação dos livros didáticos distribuídos às escolas com o objetivo da melhoria da qualidade das escolas. Reforma do currículo através dos Parâmetros Curriculares Nacionais com o intuito de melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional. A avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho, através do SAEB.

¹¹Segundo Marques (2004), a educação a distância surgiu com os agricultores europeus que aprendiam sobre plantações e como cuidar de rebanhos através de cartas por volta de 1850. Desse modo, ela vem sendo reelaborada, ampliada com o surgimento das novas tecnologias e a socialização de suas mídias pela sociedade.

política para formação continuada tem início antes da promulgação da LDB , é por meio dessa Lei que é criada uma Secretaria específica (SEED/MEC) para regulamentação deste serviço.

Assim, a educação a distância se mostra como uma modalidade de ensino e aprendizagem, como também estratégia formativa, em que professores e alunos podem ou não estar juntos fisicamente, mas conectados, ou interligados por tecnologias. Isso ocorre em momentos presenciais, semipresenciais ou em ambientes virtuais de aprendizagem. (MORAN, 2005, p.01). Essa modalidade se desenvolve por meio da disponibilidade de materiais didáticos textuais ou em ambientes on-line, digitais e interativos de aprendizagem. Para isto, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) requer a organização de situações pedagógicas, planejamento e sugestões de atividades colaborativas.

De acordo com Dias (2007), a história da educação a distância no Brasil, distingue-se em três gerações. A primeira é caracterizada por meio do ensino por correspondência, modalidade que marca o início da EAD no mundo e no Brasil, na primeira metade do Século XX. A segunda caracteriza-se pela Tele-educação (Tele cursos), modalidade que chegou ao Brasil no final dos anos de 1970, com a transmissão de aulas ou veiculação de programas educacionais pré-gravados por emissoras educativas, que preservavam o uso de material impresso e incorporavam o uso da televisão e de vídeo aulas, áudios-cassete e sistemas de telefonia.

E finalmente, na terceira geração, têm-se os ambientes interativos caracterizados pelo uso de redes de comunicação, como a Internet e os sistemas de videoconferência, que, atualmente muito utilizados, oportunizam um aprendizado cooperativo on-line.

Deste modo, a educação a distância em ambientes on-line, digitais e interativos de aprendizagem consiste em romper com as distâncias e espaços temporais para viabilizar recursos, interferências, conexões e trajetórias que permitem a disseminação de informações e tarefas definidas pelos programas de EAD propostos nos últimos anos.

Assim, a modalidade de formação continuada a distância aparece como uma proposta que exige do professor mobilidades e ajustes em seus estudos. Além desta flexibilidade, também minimiza os gastos com o professor e da instituição fornecedora.

Se o PROFORMAÇÃO tinha como objetivo compensar déficits na escolarização, supõe-se que os professores tiveram dificuldades para lidar com o acesso aos instrumentos, os conteúdos e o próprio uso da tecnologia. Isto parece mostrar os limites de uma formação continuada baseada na tecnologia para professores em

determinadas regiões brasileiras e, no caso deste estudo, interiorana como São José de Ubá. Cabe também dizer que a redução de gastos com a educação, no governo de FHC, se aproxima da perspectiva de uma educação a partir do uso com recursos digitais.

Sabe-se que a maioria das instituições que oferecem cursos a distância elabora seus materiais na forma de autoinstrução. Seguindo esses ideais, a formação continuada estaria ganhando novas versões e se caracterizando no tipo especial de um paradigma social entre os professores. Assim, a formação continuada parece ligada na apropriação do sentido “prático” de um determinado conhecimento (Freitas, 2003).

A importância da educação a distância se fez fundamental no contexto das políticas educacionais e nos programas de formação “continuada”, em especial, do governo de FHC, pois tinham como objetivo principal a ênfase no caráter técnico instrumental e profissionalizante. Neste sentido, as formações baseadas praticamente na modalidade a distância e com uso de mídias se tornaram possíveis por meio da aquisição de competências para solucionar problemas urgentes da prática cotidiana, por meio de computadores e/ou televisão.

A valorização da educação a distância, com base na centralidade das políticas educacionais voltadas para a racionalidade instrumental, bem como a adaptação às demandas da “sociedade da informação”, se apoiava nas orientações dadas pelas agências internacionais seguindo uma lógica neoliberal, como por exemplo, do Banco Mundial¹². Esta Instituição propôs, considerando à Educação, os seguintes eixos, em especial, para seus colaboradores: 1. Prioridade da formação continuada (denominada de “capacitação em serviço”) em detrimento da formação inicial; 2. Incentivo à modalidade educação a distância tanto para formação inicial quanto para formação continuada; 3. Ênfase da formação continuada no conteúdo das matérias e não nos conhecimentos pedagógicos; 4. Participação dos professores apenas na execução e não na elaboração de políticas e programas educacionais; 5. Proposição de uma política pautada em estudos realizados por países desenvolvidos, sem a devida consideração das peculiaridades dos países em que era (ou é) implementada tal política.

Conforme exposto, a política do Banco Mundial para a formação continuada incentivava a “capacitação” destes profissionais à distância como modalidade prioritária para formação. Entretanto, as interpretações previstas na Lei de Diretrizes e Bases

¹²O documento em questão é “Prioridades y Estrategias para La educacion. Examen Del Banco Mundial, 1995”. Acessado em 29/07/15. Consultar em: <http://documentos.bancomundial.org>

9.394/1996, presumem que a formação a distância deve ser subsidiária à formação presencial:

Art 87: § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:
III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância; (LDB, 1996)

Nessa direção, a concepção de formação continuada prevista nas orientações dos organismos internacionais, tem sido com as devidas mediações, sobretudo a partir da década de 1990, incorporadas gradativamente aos programas de formação de professores no Brasil. Cabral Neto e Macêdo (2006) caracterizam a formação continuada, colocadas em prática pelas políticas educacionais, inseridas em um contexto reformista da seguinte forma:

[...] A formação docente assume características pragmáticas e utilitárias, com destaque para os conhecimentos práticos e para o desenvolvimento de competências, focalizando o olhar do professor, essencialmente, em elementos do contexto da sala de aula. Nesse sentido, não leva em consideração a necessidade de uma formação teórica sólida, que possibilite ao professor a apropriação de uma visão ampla da educação e que forneça, a esse profissional, elementos para compreender criticamente a realidade social na qual atua [...] (p.212)

Baseada nesta perspectiva, a elaboração do PROFORMAÇÃO, que tinha como meta prover a formação base e continuada a professores em exercício, especialmente aos que não têm sequer a formação mínima pedida pelas normas vigentes, potencializou práticas técnicas, mas consideradas como “inovações” no campo educacional para a formação de professores. Contudo, a estratégia formativa, melhor dizendo, a educação a distância, se tornou posteriormente uma modalidade que influenciou, de forma acentuada, a criação de outras propostas para formação de professores, em destaque, para a continuada.

Segundo Cabral Neto e Macêdo (2006), configuraram-se como uma alternativa rápida e eficaz, de menor custo, que atende um contingente mais amplo de professores e por permitir que estes profissionais continuem a exercer sua profissão, durante a aquisição de conhecimentos, que poderão ser aplicados de forma imediata em sua prática, muitas vezes resultando em processos restritos à transmissão de conteúdos escolares e escassos no que se refere ao debate sobre os aspectos pedagógicos.

Para Santos (2004), esta é uma estratégia de formação continuada orientada por uma visão utilitarista de educação, tendo em vista que busca atender os critérios de

eficiência e eficácia, sendo configurados como preocupação com a redução de gastos por parte das esferas governamentais com a educação e como preocupação com sua aplicabilidade ao mercado de trabalho.

Da mesma forma, o PROFORMAÇÃO foi uma iniciativa de formação para professores, realizada pelo Ministério da Educação, que tentou responder, em parte, aos desafios colocados pelas comunidades escolares, se tornando de acordo com Bochetti (2014), um caso bastante elucidativo acerca da maneira pela qual uma determinada dinâmica para a formação de professores corporificou estratégias formativas aligeiradas.

1.3. Governo Lula: novos rumos para as políticas educacionais ou ressignificações de um mesmo “caminhar” político e pedagógico?

Para compreender a política de formação de professores, em especial, a continuada, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) é imprescindível retomar algumas orientações do governo de FHC, posto que suas articulações no setor educacional não foi substantivamente alterada pelo governo subsequente, porém se configurou com uma nova roupagem e expressões da opção pela política neoliberal. (LEHER, 2010)

De acordo com Oliveira (2009) este governo foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências do que rupturas em relação ao governo anterior (FHC). O governo de Lula foi herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, dos dois mandatos do governo que o precedeu. Conforme a autora, FHC mudou os rumos da educação brasileira desde o nível básico até o superior, restando ao governo Lula, conservar e manter as iniciativas anteriores.

Cabe ressaltar que os anos iniciais do presidente Lula, tendo como ministro (os) Cristovam Buarque¹³ (2003- 2004) e Fernando Haddad¹⁴ (2005- 2012), podem ser analisados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de uma ação mais “firme” no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado

¹³ É um engenheiro mecânico, economista, educador, professor universitário e político brasileiro filiado ao PDT. É o criador da Bolsa-Escola, que foi implantada pela primeira vez em seu governo no Distrito Federal. Foi reitor da Universidade de Brasília de 1985 a 1989. Foi governador do Distrito Federal de 1995 a 1998. Foi eleito senador pelo Distrito Federal em 2002. Foi Ministro da Educação entre 2003 e 2004, no primeiro mandato de Lula. Foi reeleito nas eleições de 2010 para o Senado pelo Distrito Federal, com mandato até 2018.

¹⁴ Acadêmico e político brasileiro, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). É o atual prefeito da cidade de São Paulo. Foi ministro da Educação entre julho de 2005 e janeiro de 2012, nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. É professor de Ciência Política da Universidade de São Paulo, universidade na qual foi diplomado em direito, fez mestrado em economia e doutorado em filosofia.

no governo anterior. Assim, as ações eram esparsas e com uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria, dirigidos a um público focalizado, entre eles os mais vulneráveis.

Seguindo as mesmas trilhas, o ministro Haddad, baseado nos princípios das políticas sociais focais, do “governo Lula” incorporou um modelo de gestão das políticas públicas e sociais às políticas educacionais, como o estabelecimento de acordo e parcerias com os demais níveis da sociedade civil por meio de uma relação direta com os cidadãos, empresários e agências internacionais. Tais fundamentos, também utilizados no governo de FHC, no qual afirmava que a “ação estatal” deveria ser substituída pela “ação pública”. Esta lógica estava ligada à agenda do Banco Mundial. (LEHER, 2010). Justamente este processo favoreceu as parcerias público-privadas, como por exemplo, destaca-se o Movimento Todos Pela Educação (MARTINS, 2009).

O movimento de reformas levado a termo no Brasil pelos governos de FHC e Lula acompanhou uma tendência em nível mundial que apontava na “direção-relação”.¹⁵ Ball (2001), a partir dos estudos de Carter e O’Neill, mostra que tais orientações são advindas das relações entre as políticas, os governos e a educação a partir de uma perspectiva internacional, assim como a “nova ortodoxia” que despontava por meio de cinco elementos fundamentais: 1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio; 2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego; 3. A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação; 4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos; 5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado (p. 110). Estas características podem ser observadas nas reformas postas em prática no Brasil, em especial, a partir dos meados da década de 1990, mas incorporadas, de maneira mais flexível e adaptável no governo do presidente Lula. (OLIVEIRA, 2009)

Assim, a condução das reformas, via políticas educacionais, era justificada pela necessária modernização do país, que carecia de força de trabalho mais bem qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação internacional. Desta maneira, as ações implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso propiciaram

¹⁵ Utilizo esta expressão para apontar as diretrizes dos documentos internacionais e as relações estabelecidas com as políticas educacionais implementadas, neste governo.

elementos fortes para um novo cenário de reformas e (im)pacto no cotidiano dos professores e na gestão escolar.

A ênfase na educação, como essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho, foi responsável pelas mudanças na metodologia das abordagens docentes, (re) criação de programas de formação continuada, avaliação de professores e alunos (por meio da nova regulação do ensino por competências) e protagonismo docente.

Entretanto, de acordo com Evangelista (2012) duas heranças fundamentais de FHC foram continuadas por Lula: em primeiro lugar houve o crescimento da privatização do ensino superior, inclusive sob a modalidade de concessão de bolsa de estudo. Já a segunda, diz respeito à política de oferta de formação continuada, ainda sob a forma de educação a distância. Esta segunda herança é uma importante contribuição, para a análise do objeto desta pesquisa, em especial para o estudo sobre as estratégias formativas para a formação continuada de professores.

1.3.1. O processo de “universitarização” da Educação Básica e o Pró-Letramento: (dis) curso e (re) curso para formação continuada

Segundo Maués (2003), o uso estratégico da educação a distância, na política educacional, a partir das orientações de documentos internacionais, assim como o consentimento e o acordo com os interesses das elites dirigentes nacionais no exercício do poder, se tornaram elementos constitutivos de um novo receituário da formação continuada, no qual o autor denomina de processo de “universitarização”. Significa “o movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades” (p.13). Também representa uma forma de “qualificar” melhor a formação e encaminhá-la para a profissionalização, objetivando a elevação da formação para o nível superior e um aprofundamento dos conhecimentos para maior domínio no exercício da função.

Neste sentido, a “universitarização” parece representar uma forma de profissionalização do professor. Entretanto, este processo precisa ser especializado, pois caracteriza a necessidade de apreender conhecimentos necessários para o exercício de uma profissão, e em geral, transmitidos por uma universidade, que emita um diploma ou certificado. Esta ideia se baseia na ênfase da validação das experiências e em programas de formação continuada com estratégias formativas a distância e semipresenciais, via “pedagogia das competências”.

Para Carbonneau (1993, p.35), uma das características da “universitarização” está no postulado de que o professor precisa receber um curso de formação com “qualidade universitária” e de natureza científica. Assim, podem-se identificar a principal característica da “universitarização”: a apropriação de um saber científico, desenvolvido por uma instituição pública de ensino e pesquisa. Este conceito se pauta na estreita ligação entre a profissão docente e a Universidade, tendo em vista que esta Instituição é a principal “produtora do saber”. (BOURDONCLE, 1994, p.96).

Observa-se que o processo de “universitarização” brasileira, uma perspectiva muito recorrente a partir do governo de Lula, parece ser resultante da percepção pragmática que vem dominando a política de formação de professores, intimamente ligada às imposições do Banco Mundial. De acordo com Maués (2014), existe uma relação entre escolhas teóricas de abordagem para o (re) curso¹⁶ dos programas de formação continuada, como o grau de autonomia nas decisões que o Estado aplicará à reforma, melhor dizendo, não são deixados de lado os aspectos políticos e econômicos que influenciam diretamente nos (dis) cursos¹⁷ se que transformam também em (re)cursos das políticas educacionais.

Na expansão dos programas para formação de professores, pode-se constatar que “nos últimos dez anos, universidade e escola pública unem-se para construir processos de formação continuada” (Lucio, 2013 p.85). Este processo favorece as normatizações, particularmente, para atender os encaminhamentos da LDB, reformuladas em 2003, em que o Ministério da Educação, por meio da Portaria Ministerial nº 1.403, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. (Gatti, 2008, p.65).

O Art. 1º desta Portaria prevê, em seu inciso II, “programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados”¹⁸, e, em seu inciso III, a criação de uma rede nacional de centros de

¹⁶ Utilizo esta forma de escrita para elucidar o movimento apresentado na política, melhor dizendo, há uma intencionalidade de associar um curso de formação continuada para professores como “recurso” para melhoria da qualidade do ensino. Assim, não há limites entre curso e recurso, pois adquirem o mesmo sentido.

¹⁷ Os discursos também são “recursos” que podem influenciar os professores.

¹⁸ O regime de colaboração está legitimado pela Constituição Federal de 1988 no qual é assegurada a união indissolúvel dos Estados, Municípios e do Distrito Federal. No Art. 18 é citado que a organização política-administrativa da República Federativa do Brasil é constituída pela União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, sendo todos autônomos, nos termos da Lei. Também foi dedicado, na Lei nº442, um capítulo exclusivo ao regime de colaboração, dessa vez no Art. 211. As formas de colaboração asseguram a universalização do acesso à educação, garantindo a distribuição proporcional das responsabilidades.

pesquisa e desenvolvimento da educação que teria por objetivo “desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores com certificação” como a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores¹⁹.

Foi neste contexto que se desenvolveu o curso de formação continuada denominado de Pró-Letramento. Foi neste Programa que se estabeleceu os consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com a participação das universidades públicas, interessadas em atuar no processo de formação continuada de professores das redes públicas de ensino.

Assim, o primeiro passo para a criação da Rede Nacional de Formação de professores foi a implementação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação criados a partir do Edital SEB/MEC n.º 01/2003. A Rede instituída pela portaria n.º 1.403, de 09 de junho de 2003, propôs a articulação de todos os gestores educacionais na busca de qualidade na educação. Para isso, criou-se uma rede formada por: MEC, os sistemas de ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação para atuar no Programa. Esta perspectiva foi fundamental para a elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O Pró-Letramento se constituiu como um programa de formação continuada de professores, formulado pela SEB/MEC e implementado em parceria com as redes de ensino públicas, estaduais e municipais, a partir do ano de 2005. Toda base teórica de estudos foi desenvolvida com as pesquisas realizadas por professores e pesquisadores da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. O Programa objetiva a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Participavam todos os professores em exercício, nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, e funcionava na modalidade semipresencial²⁰.

¹⁹ De acordo com o site do Ministério da Educação, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de ensino. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores, produzem materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Assim, elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino. Consultado em: <http://portal.mec.gov.br/05/01/2015>.

²⁰ Segundo dados do MEC (BRASIL, 2007), o Programa Pró-Letramento atendia professores em exercício de 1ª à 4ª séries das escolas públicas, em 1.100 municípios de 12 estados, sendo eles: Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, Bahia, Piauí, Santa Catarina, Pernambuco, Sergipe, São Paulo, Paraíba, Alagoas e Rio de Janeiro, beneficiando cerca de 70 mil professores.

A formação acontecia por meio de material impresso e em vídeo com atividades presenciais e a distância, que eram acompanhadas por professores orientadores, chamados de tutores. Assim sendo, pode-se afirmar que era um curso semipresencial, pois os professores precisavam cumprir a carga horária de 120 horas com atividades presenciais e individuais durante oito meses, sendo que ao final de cada etapa, havia a avaliação do curso e do material didático, realizada em seminários com os professores pertencentes a cada estado participante.

De acordo com o documento oficial do Pró-letramento (BRASIL, 2007) os objetivos do programa eram: a) oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; b) propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; c) desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; d) contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; e) desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. Este último aspecto só foi consolidado no PNAIC, como será abordado mais adiante.

Cabe ressaltar que o “contexto de influência” (Ball, 2011), - espaço no qual se dá o início das políticas públicas, como também a esfera em que os discursos são construídos e em que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades das políticas de educação (idem), - auxilia na compreensão de algumas questões influenciaram a criação do Pró-Letramento, são elas: 1. O resultado da eleição de 2002 para Presidente da República; 2. Os resultados do SAEB²¹ (2001-2005); 3. O programa de governo do Partido dos Trabalhadores (PT): “Uma escola do tamanho do Brasil” (2002) como uma concepção de educação “partidária”; 4. O documento “Toda criança aprendendo” (2003) e a metas estabelecidas pelo MEC; 5. A criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2003), já mencionada anteriormente.

Supõe-se que esta política de formação continuada para professores alfabetizadores, ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental, surgiu devido a mudanças

²¹Os dados do SAEB mostraram respectivamente que em 2001 e 2003, 59% e 55% das crianças da 4ª série obtiveram desempenho “crítico” e “muito crítico”. Sendo que em 2001, 22,2 % dos alunos apresentaram desempenho muito crítico e 36,8% desempenho crítico. Em 2003 18,5% dos alunos apresentaram um desempenho muito crítico e 36,5% um desempenho crítico.

no contexto político nacional, em especial, com as eleições de 2002 para Presidente da República. Inicialmente isso significou uma mudança: de concepção de Estado neoliberal para uma concepção popular e mais comprometida com a transformação social, uma perspectiva muito defendida pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Para Antunes (2005), a vitória do partido do PT nas eleições para Presidente da República significava que o Brasil seria um importante laboratório social e político.

Segundo Camini (2001), uma educação pública baseada na ideia de qualidade social, vislumbrada pelo PT, se comprometeu com algumas questões: a democratização do acesso à escolarização básica; a democratização do conhecimento; a democratização da gestão; o financiamento e regime de colaboração; a valorização dos trabalhadores em educação. Entretanto, um dos fatores que levaram o Governo Federal a propor uma educação com qualidade social e estabelecer metas para a educação brasileira, foi os baixos índices revelados pelo SAEB²², relativos à aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste sentido, o conjunto de ações que compôs este programa de formação continuada intencionava sanar o “insucesso” dos resultados insatisfatórios da educação, especialmente, os níveis de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como já dito anteriormente, este programa fazia parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e foi criado no âmbito da Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Ensino à Distância (MEC), assim reuniu dezenove (19) centros especializados na realização de pesquisa educacional aplicada e na capacitação de profissionais de ensino. Neste sentido, a “universitarização” aparece como a garantia de que esta política social-educacional fosse melhorar o processo de escolarização de segmentos populares, uma vez que a escola pública vem atendendo grupos pobres de alunos.

Mais uma vez, o “contexto de influência”, conforme Mainardes (2006), a partir dos estudos de Stephen Ball, mostra as nuances deste Programa: uma lógica social, destinada a diminuir as desigualdades sociais, mas associada às avaliações de desempenho escolar, uma preocupação relacionada à meritocracia.

²² Destaca-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e seu componente, a Prova Brasil, cuja primeira edição ocorreu em novembro de 2005. O SAEB tem como principal objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a universalização do acesso e a ampliação da qualidade, da equidade e da eficiência da educação brasileira.

É importante notar que ora se identifica certa continuidade entre as agendas de políticas de formação continuada iniciadas no governo de Fernando Henrique e consolidadas nas de Lula. Isto pode ser constatado na elaboração de reformas educacionais, influenciadas pelas avaliações externas, e a implementação, a partir do ano de 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Justamente este aspecto que impulsionará o surgimento do “novo” tipo de professor que terá que lidar com um campo de limites, contradições, permanências e rupturas com o desempenho dos estudantes.

Da mesma maneira, as avaliações externas mostram uma forma de ressignificação sobre os encaminhamentos dos programas de formação continuada no governo FHC e de Lula. Segundo Santos (2012), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, legado das políticas educacionais no governo de FHC, que se constituía como um exame amostral favoreceu a criação de um sistema baseado em resultados que são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ²³.

Percebe-se que no cenário brasileiro, após 2007, com a criação do IDEB, houve também uma preocupação com o desempenho dos resultados de estudantes das redes públicas e a implementação de políticas públicas educacionais voltadas para redirecionamento da função do Estado frente às políticas educacionais, visando disposições teóricas e práticas no campo da formação continuada dos professores.

Conforme os estudos de Afonso (2000), estes percursos podem caracterizar-se, por um crescente controle nacional sobre os processos avaliativos, práticas e objetivos e um aumento da frequência das ações de avaliação. Percebe-se que o redirecionamento do Estado, explica as crescentes e rápidas reformas educativas, e “que estaria a tornar os sistemas educativos gradualmente mais próximos em termos de estrutura e práticas, na sequência de pressões mediadas por agências internacionais” (Afonso, 2000, p.64).

Justamente a regulação por meio das avaliações, observada durante o governo de Luiz Inácio da Silva, com o processo de produção das diretrizes normativas, - como o

²³ No texto citado pelo <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>, consultado em 03/01/2015. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho provenientes das avaliações do SAEB, para as unidades da federação e para o país, e a Anresc (Prova Brasil) e ANA para os municípios.

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que abarcou parcerias com governos locais, - traduziu as ações das redes municipais de ensino em compromissos e ações articuladas para atingir nota seis (6) no IDEB, nas escolas públicas brasileiras, até 2021. Este documento também desenvolveu uma forma ampla e articulada de regulamentações com base nas agências internacionais. (OLIVEIRA, 2009; EVANGELISTA, 2012)

Supõe-se que a acentuada preocupação com o desempenho escolar no segmento fundamental assumem contornos diferentes, em especial, no contexto atual, quando compreendida como um campo teórico, político e prático. Atualmente, se busca respostas e possíveis caminhos para elevar o coeficiente de rendimento do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes ²⁴ (PISA).

Assim sendo, esse fato justifica o aprofundamento e análises dos resultados aferidos pelas avaliações externas como diagnósticos sobre o desempenho dos estudantes. Isso supõe reflexões sobre o que está para além dos índices divulgados em âmbito nacional, sendo atribuído, ou para uma escola, um estado, um município ou um país, uma “nota”, como no caso do PISA.

Tal premissa parte das atuais demandas educacionais como a universalização do acesso e permanência, associada à melhoria da qualidade ²⁵ do ensino oferecido pelas redes municipais de ensino. São orientações provenientes do Plano de Desenvolvimento da Educação ²⁶ (PDE), no qual prevê que as unidades federativas e municípios precisam elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de modo a atingir até o ano de 2022, o índice seis (6), tido como indicador de qualidade obtido por grande

²⁴ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment-PISA*): é um Programa Internacional de Avaliação Comparada, cujo principal objetivo é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos. É desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, em nível nacional, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). As avaliações do PISA incluem cadernos de prova e questionários e acontecem a cada três anos, com ênfase em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências.

²⁵ A percepção de qualidade assinalada está fundamentada nos estudos de Oliveira e Araújo (2005), pois analisa a oferta insuficiente percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental, determinado pela universalização do acesso e permanência, promulgados na Constituição de 1988.

²⁶ De acordo com o Ministério da Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação parte de uma visão sistêmica e não fragmentada da educação, sendo um plano que visa à melhoria da qualidade da educação básica, estabelecendo diversos programas que reconhecem na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre a socialização e individualização da pessoa, com o objetivo da construção da autonomia, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. Um plano do MEC, lançado no ano de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/03/01/2015>.

parte de países desenvolvidos na avaliação do PISA ²⁷. Nota-se que o grau utilizado para nações desenvolvidas foi sugerido para os estados brasileiros, regiões marcadas por acentuada desigualdades sociais.

Diante da complexidade sobre as avaliações externas e sua correlação com as tomadas de decisões e intenções, que permeiam o atual debate educacional, assim como certo incômodo de alguns professores com essa proposta, se faz necessário um levantamento e aprofundamento sobre os caminhos propostos nos programas de formação continuada e as interferências das avaliações externas neste processo.

Esse contexto educacional suscitou algumas preocupações tanto para o Ministério da Educação quanto para as Universidades envolvidas com a Rede Nacional de Formação Continuada: Que concepção de formação continuada é necessária para promover uma educação básica de qualidade, considerando a alfabetização?

Como já citado neste trabalho, o “Programa Pró-Letramento”, que tinha como finalidade fazer a formação continuada à distância e em serviço de professores das turmas iniciais do ensino fundamental que atuavam na rede pública de ensino, via modalidade semipresencial, se mostrou bem sucedido e o MEC, ao analisar, após sua implantação, as informações sobre as avaliações dos alunos a partir de mensurações pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou que os novos índices indicavam melhoria nos resultados dos estudantes. Este fato foi uma referência importante para a implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Assim, em 2012, reuniram-se representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, do MEC e um quantitativo maior de professores das universidades para a elaboração e produção de documentos que explicitasse a necessidade de garantia de “direitos à educação” das crianças no Ciclo de Alfabetização. No ano seguinte, iniciam as atividades do curso presencial do PNAIC e este Programa ganha acentuada adesão das Secretarias de Educação e de professores das redes públicas em todo país, em especial, dos professores alfabetizadores. Esse processo conduz a reflexões sobre as políticas públicas para formação continuada de professores, em especial, sobre o PNAIC, assunto que será debatido no próximo capítulo.

²⁷O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. Consultado em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> 03/01/2015.

CAPÍTULO 2

PNAIC: CAMINHOS PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

2.1. A constituição de uma política universal para professores alfabetizadores

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, durante o governo da presidente Dilma Rousseff (2010- 2014), prevê inicialmente “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico”(Brasil, 2007).

Neste documento, estão previstas as diretrizes gerais e as disposições legais já sugeridas nos últimos anos em programas governamentais, como no Plano de Desenvolvimento da Educação ²⁸ e o Pró-Letramento.

PORTARIA Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso II, parágrafo único da Constituição Federal, e considerando o disposto nas Leis nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, nº 11.273 de 06 de fevereiro de 2006, e no art. 2º do Decreto nº 6.094 de 2007, no art. 2º do Decreto nº 6.755 de 2009 e no art. 1º, parágrafo único do Decreto nº 7.084 de 2010, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012)

²⁸Conforme Decreto de nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Este decreto dispõe sobre a implantação do citado Plano de Metas pela União em regime de colaboração com os demais entes da Federação e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Diante destas disposições legais, percebe-se que o PNAIC ²⁹ é uma política também marcadamente híbrida. Isto pode ser constatado no fato de conjugar as experiências educacionais do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva com de Dilma Rousseff, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), com os encaminhamentos traçados no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Este é o “contexto de influência” (Ball, 2011) para a origem do PNAIC como uma política educacional, uma vez que conjuga continuidades das propostas anteriores e busca valorizar as experiências já desenvolvidas pelo MEC. Nota-se que são justamente as negociações, entre distintas orientações de perspectivas de políticas para a formação continuada, que delimitou a do PNAIC para os professores alfabetizadores.

Justamente o contexto do PNAIC é marcado pelos documentos norteadores de diferentes programas, como por exemplo, o Art. 87, inciso II, parágrafo único da Constituição Federal; a LDB (nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (nº 11.273 de 06 de fevereiro de 2006); Plano de Desenvolvimento da Educação a partir do Art. 2º do Decreto nº 6.094 de 2007; o Decreto nº 6.755 de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Art. 1º, parágrafo único do Decreto nº 7.084 de 2010 (Programa Nacional Livro Didático).

Este processo merece uma investigação sobre as aproximações e distanciamentos sobre os discursos e as “estratégias formativas” previstas para a formação continuada de professores alfabetizadores, a partir da ideia de “Pacto”.

Cabe lembrar que os “pactos” são acordos cooperativos importantes sob a ótica do federalismo em que “as demais esferas autônomas se comprometem firmando acordos de ordem voluntária com finalidades comuns” (Fernandes, 2012, P.41). Assim sendo, os entes federados têm autonomia para governar os assuntos políticos e econômicos em âmbito local. Já o governo central possui a função de representar e defender os interesses de toda a população do país (idem). Conforme o MEC, o aspecto educacional passou a ser também um tema que merecia ser um compromisso em todo o país, tendo como eixos de atuação: 1. A formação continuada; 2. Materiais didáticos; 3. Avaliações; 4. Gestão, mobilização e controle social.

²⁹ A partir deste momento, privilegiarei a sigla PNAIC para me referir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Percebe-se que a formação continuada dos professores, com a atuação da esfera federal, se tornou em tema central para o debate sobre a escolarização dos alunos das escolas públicas brasileiras, por que:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.³⁰

Esta parece ser a característica híbrida de PNAIC, principalmente, quando a proposta incorpora documentos legais criados a partir dos meados da década de 1988, como a Constituição Federal. A Carta Magna, e a menção à democracia, após uma ditadura militar, encaminharam iniciativas que contribuíram para a criação de programas de formação continuada dos professores das redes públicas, para o contexto atual, como o PNAIC, enfatiza a ideia de justiça social para o cenário educacional.

Tal debate se baseou no respaldo legal do Art. 210 da Constituição Federal de 1988, que determina “como dever do Estado, para com a educação, fixar ‘conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais’” (BRASIL, 2012, p.11). De forma concomitante, a “Constituição cidadã” garantia a importância do “direito à educação” como um “direito da criança”.

Essa orientação foi fundamental para a implementação do PNAIC, favorecendo a delimitação dos diferentes conhecimentos e capacidades básicas, correspondendo às expectativas daqueles que postulavam ser importante conciliar as orientações constitucionais com as previstas no Art.22 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. A delimitação era, efetivamente, ponto de partida para o estabelecimento de um currículo para a alfabetização e uma forma de garantir os “direitos de aprendizagem”.

Na mesma direção, o grupo de formuladores considerou que o direito à Educação Básica para todos os brasileiros é previsto na Lei 9.394/96. Nesta Lei buscou a defesa do desenvolvimento do aluno, assim como assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, quanto fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 2012)

Diante das questões destacadas anteriormente, é fundamental destacar, nas discussões sobre formação continuada, a importância do “contexto de influência”

³⁰ Consultar: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

(Mainardes, 2006) nos programas educacionais para os professores brasileiros. Percebem-se esforços materializados, por meio de ações do Ministério da Educação, visando assegurar a “qualidade” da formação dos professores da educação básica, sobretudo, no que se refere à alfabetização.

Neste sentido, as determinações legais, nacionais e internacionais, criam programas políticos para a formação do professor, com objetivos específicos e prazos definidos de atuação, melhor dizendo, objetivos que se configuram em caráter imediato e remediativo para os índices da “qualidade” educacional. De acordo com Mortatti (2013), temos vivenciado um momento de alteridades e intervenções, no que diz respeito à criação de estratégias e políticas educativas para a melhoria da qualidade na alfabetização infantil. Uma forte inclinação para atender às exigências governamentais que se desenvolveram a partir da década da alfabetização(2003-2012).

A partir dessa exigência, a alfabetização é assumida como uma das prioridades nacionais, pois o professor alfabetizador é “destinatário final”, considerando a justificativa de responsabilidade social vinculada às concepções de protagonismo docente.

Considerando a lógica acima, a Universidade pública mostra-se como instituição fundamental para a formação continuada de professores de escolas públicas. Neste sentido, significa criar formas de recontextualizações, via reflexão sobre os saberes e conhecimentos que orientam a prática docente, criando possíveis referenciais teóricos/práticos que permitem novas interpretações e concepções para alfabetização.

Tendo em vista este cenário, é conveniente elucidar a estrutura dos sujeitos envolvidos nesta política, como nas decisões e orientações das ações didáticas e pedagógicas que envolvem o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, apontando várias direções. Em cada universidade possui um coordenador geral, um coordenador adjunto, que juntamente com os supervisores atuam nas etapas de formação e suporte à ação pedagógica dos professores formadores. Os coordenadores gerais e adjuntos são professores das universidades que têm a função de coordenar todas as atividades e incumbências definidas pela Portaria e pelo Ministério da Educação.

Os coordenadores gerais possuem diálogo com os profissionais que atuam no MEC, ao mesmo tempo movimentam questões trazidas pelos professores, orientadores, coordenadores adjuntos e formadores.

Os coordenadores das ações estão elencados nas secretarias de educação de cada município. Este profissional deverá obedecer alguns critérios, tais como: ser

servidor efetivo da secretaria de educação; ter experiência na coordenação de projetos ou programa federais; possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos professores inseridos no ciclo de alfabetização e ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais. Este profissional atuará como elemento chave, em todas as esferas, a fim de aproximar os diálogos, conflitos e entendimentos no interior do grupo.

Os formadores devem ministrar a formação dos cursos e acompanham o trabalho pedagógico dos orientadores de estudo, por meio de atividades de planejamento e avaliação. Possuem diálogo com os coordenadores locais e supervisores, e são orientados pelas concepções dos coordenadores gerais e supervisores. Cada formador deverá atender 25 orientadores de estudo (BRASIL, 2012).

Por sua vez, os orientadores de estudo formulam as atividades para os professores alfabetizadores em seu município. Cada turma é composta por no mínimo dez professores e no máximo trinta e quatro professores, exceto nos casos dos municípios que possuem menos de dez professores alfabetizadores, para os quais será assegurado um orientador da própria rede ou da rede estadual.

Os orientadores de estudo devem: atuar como docente efetivo no município; ter concluído o curso de Graduação em Pedagogia ou Letras; ter participado do Programa Pró-Letramento ou, nos casos comprovados em que tal critério não possa ser atendido, a Secretaria de Educação deverá promover uma seleção, para escolha do(s) orientador (es) de estudo que considere o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos, sendo que o(s) selecionado(s) deve(m) preencher os seguintes requisitos cumulativos:

- I-Ser professor efetivo da rede;
- II-Ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;
- III-Estar, no mínimo três nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico. (BRASIL, 2012, p.39)

Dentro desses critérios, o orientador (es) não podem estar recebendo bolsas de programas de formação inicial ou continuada de professores para a Educação Básica, de acordo com a Lei no 11.273/2006, como também deverá permanecer como professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização da Formação de Professores Alfabetizadores, sob pena de exclusão da formação. O orientador de estudo somente poderá ser substituído nos seguintes casos:

- I- Deixar de cumprir um ou mais requisitos de seleção;
- II- Por solicitação do próprio orientador de estudo. (BRASIL, 2012, p.39)

O Pacto é destinado à formação continuada de professores alfabetizadores, que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e das classes multisseriadas. A formação consiste em encontros de estudo presenciais, diferentes de outros programas, com a articulação com as atividades práticas e cotidianas nas escolas públicas, sob orientação de professores orientadores, também professores da rede pública de ensino.

Os orientadores de estudo passarão por uma formação inicial de 40 horas, na qual será discutida a necessidade de desenvolver uma cultura de formação continuada, buscando propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente. Após o curso inicial, serão realizados quatro encontros de formação, com o objetivo de ampliar os estudos e pesquisas do ciclo de alfabetização, na última etapa será realizado um seminário final para socialização das experiências entre os participantes de cada região.

Desse modo, a carga horária total do curso dos orientadores de estudos será de duzentas horas: curso inicial (40 horas) + quatro encontros de vinte e quatro horas+ seminário final no município com oito horas +seminário final do estado, tendo dezesseis horas+ quarenta horas de estudo, planejamento, realização e avaliação das atividades.

Tendo em vista as definições de seleção, permanência e avaliação para os orientadores de estudos, faz-se necessário evidenciar os critérios de condições favoráveis para os professores alfabetizadores, tais como: ser professor de escola pública no município onde o curso está sendo ofertado; estar lotado no primeiro, segundo ou terceiro anos ou turma multisseriada que inclua o ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. Os professores alfabetizadores serão aqueles que estão atuando nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. As inscrições serão realizadas pelas Secretarias Municipais nos sistemas disponibilizados pelo MEC.

A carga horária dos professores alfabetizadores possui encontros mensais de oito horas, totalizando oitenta horas distribuídas em oito unidades. Além disso, são computadas mais oito horas de seminário final e trinta e duas horas de estudo e atividades extrassala, totalizando cento e vinte horas, conforme previsto no Art.2:

- I- Duzentas horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os orientadores de estudo, e;

II- Cento e vinte horas anuais, incluindo atividades extraclasse para os professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012)

A questão colocada nesses termos identifica o outro sentido de qualidade, que está relacionado ao melhor processo para se atingir um fim desejado, como a formação presencial dos cursos de aperfeiçoamento profissional. A partir da lógica da existência de um primeiro critério de qualidade condicionado a formação continuada parece que o grande desafio do atual momento histórico, é uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social (Oliveira e Araújo 2003, p. 17).

É necessário indagar, portanto, quais aspectos devem ser considerados a este respeito? De um lado estão as condições institucionais, critérios e metas e matrizes educacionais, e de outro as dimensões simbólicas da subjetividade, o diálogo entre os sujeitos, e a identidade constituída que envolve entre outros aspectos sentidos e significados que os próprios professores atribuem á docência.

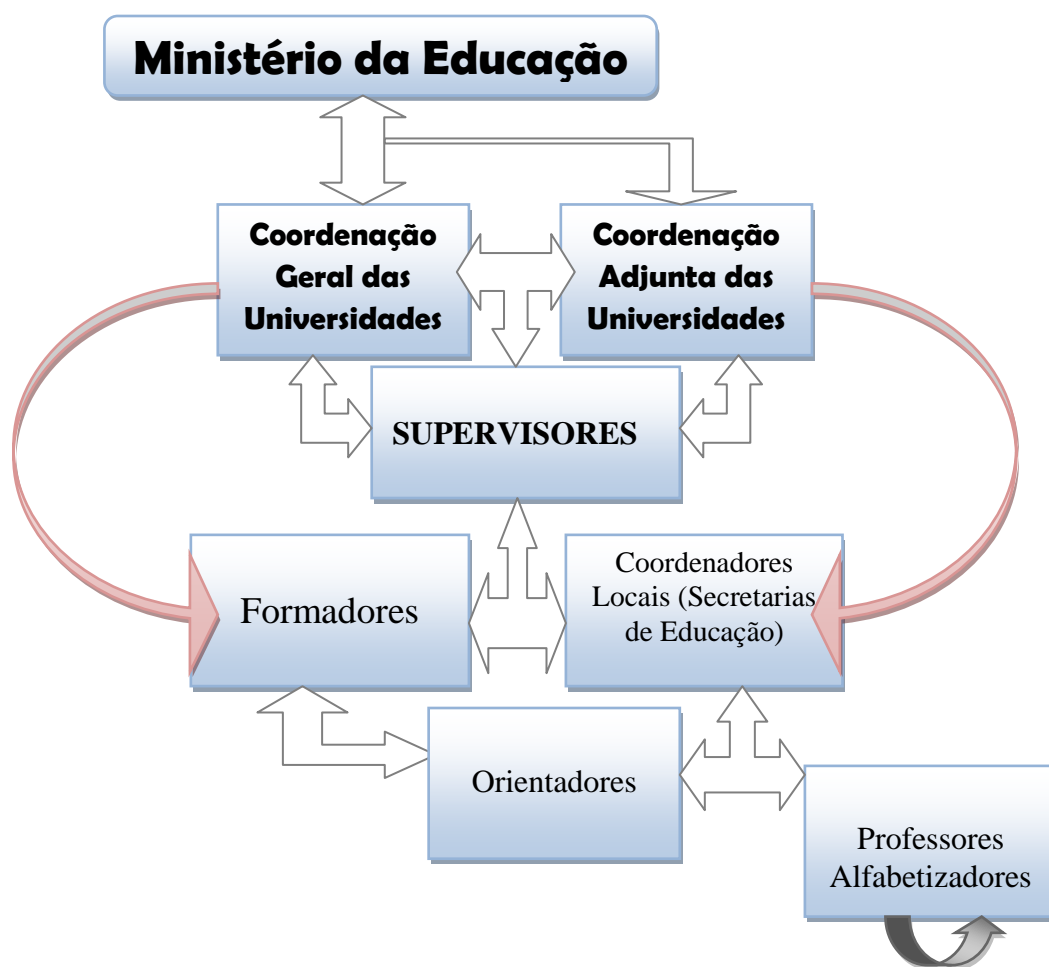


Figura 2: Estrutura do Pacto. Fonte: A AUTORA (2014)

Por outro lado, analisando esta estrutura o professor alfabetizador, parece ser solução real para problemas educacionais, uma vez que a reflexão se destina para este, porque é considerado o responsável pela transformação no campo educacional, como na figura 2. Assim sendo, pode acentuar-se as práticas de responsabilização docente pelo insucesso escolar dos estudantes dos segmentos populares, ao se concentrar políticas nos anos iniciais do ensino fundamental. Esta inquietação pode ser constatada nas orientações legais já apresentadas neste estudo, mas cabe destacar o Art.5 da Portaria nº 867, na qual apresenta os objetivos fundamentais:

Art 5º. I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.
(BRASIL, 2012)

Da mesma forma, nos incisos I e III desta Portaria, há orientação para ênfase as áreas de apropriação dos conhecimentos: Língua Portuguesa, no ano de 2013, e Matemática em 2014, tornando secundárias as demais áreas curriculares na escolarização da Educação Básica. Supõe-se que tal investimento na Língua Portuguesa e na Matemática está relacionado com o debate sobre qualidade na educação e a melhoria dos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica³¹ (IDEB).

Diante desse objetivo, a alfabetização adquiriu o status de “pedra de toque” da educação básica, se tornando o elemento promotor da construção de saberes que poderiam consolidar um processo de escolarização com “qualidade e equidade”. Este é um pressuposto muito comum nas últimas décadas, haja vista a preocupação na educação brasileira para debater e buscar consensos em torno dos conteúdos que compõem o processo de alfabetização. (SACRISTÁN, 2001 apud MAINARDES e ALFERES, 2014, p. 244).

Esta “mobilização pela alfabetização” exigiu do MEC, a apresentação de uma proposta diferenciada e inovadora, pois era necessário partir de uma abordagem que assumisse novos contornos para a valorização da identidade do professor alfabetizador, bem como o desenvolvimento da autonomia docente e a participação efetiva do Estado

³¹ Consultar <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>. Acesso em 11 de novembro de 2014.

em todas as dimensões da formação continuada, via regime de colaboração, tema que será tratado mais adiante. Desse modo, o Estado precisava elucidar as formas de colaboração governamental. Daí a importância do financiamento³² e da produção de recursos técnico-pedagógicos para gerar uma proposta relacionada às exigências internacionais.

Como consequência desta articulação, alguns encaminhamentos suscitaram a importância de valorização dos contextos locais, pois determinadas políticas negligenciam as discussões em relação ao contexto histórico, cultural e político de professores e alunos. (GOODSON, 2008)

Pensando nessas prioridades, o MEC buscou uma articulação, desde 2004, com a Rede Nacional de Formação de Professores, já citado no capítulo anterior, na qual houve a necessidade de aprofundamento no campo da alfabetização, bem como na contribuição de forma mais efetiva para a implementação de ações políticas.

A preocupação com a alfabetização infantil³³ também foi reforçada por outro documento pelo Ministério da Educação. Mais uma vez, os profissionais da comunidade escolar são chamados para atuar, por meio do regime de colaboração para cumprir a meta cinco (5) do Plano Nacional de Educação (2014-2024), no qual assegura que todas as crianças estejam alfabetizadas até o terceiro ano do Ensino Fundamental, tendo como estratégias:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental; [...]

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da

³² A Portaria de nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, define categorias de concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do programa para profissionais das redes públicas e daqueles indicados por universidades públicas para atuar no PNAIC. Já a medida provisória de nº 586, de 8 de novembro de 2012, dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados ao programa governamental. Na Portaria de nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, define-se o valor das bolsas dos participantes da formação continuada deste Programa.

³³ Expressão utilizada nas Diretrizes Nacionais para Educação Básica para designar a escolarização de crianças com 6, 7 ou 8 anos.

língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de Pós-Graduação Stricto Sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (BRASIL, 2014)

Nota-se que as estratégias definidas neste PNE são apresentadas como dispositivos para o alcance da consolidação do processo de alfabetização. Com isso, há o reforço das políticas públicas previstas pela agenda governamental. Tal documento objetiva a implantação de diferentes ações e projetos visando atingir à melhoria da “qualidade educacional”.

Estes dispositivos legais alteram significativamente o cenário educacional, pois as orientações da meta cinco (5) podem funcionar como eixos “norteadores” para o desenvolvimento de distintas ações destinadas à alfabetização infantil. Nesse sentido, compreende-se que o Pacto vem se delineando como uma tentativa de (trans)formação³⁴ no cenário educacional, a partir de políticas de formação continuada para professores alfabetizadores.

Justamente esta premissa fundamentou a decisão dos implementadores do PNAIC em torná-la uma “política universal”, portanto acessível para maioria dos professores e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º ano), melhor dizendo, do Ciclo de Alfabetização³⁵. Isto se baseou na ideia de que esta política representava a busca pelo “direito de aprender”, bem como a possibilidade de garantir a redução da desigualdade escolar no acesso à educação pública.

Diferente de uma política que se destinasse somente aos alunos com baixo nível de aprendizagem na alfabetização, o PNAIC foi delineado como uma política para “todos” que estão em uma faixa etária e que tem o “direito” de ampliação da

³⁴Utilizo esta expressão para exemplificar um movimento baseado que surge a partir dos encontros de formação, que consequentemente transforma saberes e fazeres em um contínuo de ir e vir.

³⁵Convém ressaltar a proposta de Ciclo é uma das “inovações” trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, em que se apresenta, conforme o Art. 32, parágrafo 1º, a seguinte orientação: “É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”. Conforme, Arosa (2009), não há uma unidade na forma de compreender o que seja a organização escolar em Ciclos. Entretanto, para Barreto e Sousa (2005), os ciclos compreendem alternativas de organização do ensino básico, que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem, e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de qualidade. Nesse sentido, eles têm a ver com o propósito de superar da fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela serialização, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais.

escolaridade nos sistemas e redes públicas. Desta forma, o PNAIC, a partir da perspectiva do “direito” público e acesso à educação, exigiu o financiamento público com cobertura ampla e de caráter universal. Daí se deu o movimento de garantir o “direito de aprender” como uma política.

A estrutura do PNAIC também se pautou em uma legislação destinada ao ensino fundamental de nove anos, - Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 e na Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que menciona os sentidos para a “construção do ciclo da infância”. Entretanto, esta política só poderia ser construída com a participação da expertise dos pesquisadores do campo da alfabetização. Isto justificou novamente a presença dos Centros Formadores das Universidades públicas brasileiras. Assim, houve a incorporação dos vinte e sete estados brasileiros e trinta e nove universidades para compor o quadro de implementação do PNAIC.

Neste sentido, compreender as possíveis modificações paradigmáticas na constituição da alfabetização, com a contribuição das políticas públicas, significa considerar a história e os debates que se constituíram sobre a formação continuada dos professores dos sistemas públicos de ensino no Brasil, a partir dos meados de 1995 até os dias atuais.

2.2. A universalização no debate sobre “qualidade” a partir da formação continuada

De acordo com Gatti (2008), é justamente a universalização do acesso dos alunos no ensino fundamental, trazido pela Constituição Federal de 1988, que passa a trazer novos desafios, assim como outra configuração para a Escola. A Escola deixa de ser de alguns alunos, mas se transforma praticamente “de todos”, inclusive para aqueles das periferias urbanas. São crianças e jovens das regiões pobres, que, como se mostra ao longo da história da educação deste país, ficaram à margem dos sistemas educativos.

Se, por um lado, a universalização do acesso no ensino fundamental deixou de ser o maior desafio, pois quase se alcançou a totalidade dos alunos na Escola, por outro lado houve uma massificação do ensino público trazendo importantes questionamentos sobre a qualidade da educação pública. Este tema se tornou o centro das discussões da educação brasileira. Tal desafio ainda é reconhecido nos discursos políticos, nas manifestações da mídia, nas pesquisas acadêmicas e, acima de tudo, no cotidiano

profissional docente, visto que a escola, por meio dos professores, está envolvida diretamente no processo ensino aprendizagem.

Para Gatti (2008), é exatamente o ingresso acentuado dos estudantes nos sistemas educativos, que se mostra como motivo para a necessidade e a efetivação de diversas propostas de formação continuada de professores.

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, [...] Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (Gatti, 2008, p. 3)

Percebe-se que as criações de propostas de formação são marcadas pela trajetória histórica, política e cultural de um determinado grupo social. No caso da universalização do atendimento escolar e uma determinada concepção de qualidade do ensino, considerada como perspectiva “inovadora” para a formação continuada, ambas exigem análises que não podem ser realizadas a partir de estudos sobre os desafios com a alfabetização, mas intrinsecamente relacionados para a formação continuada de professores.

Vale destacar que a Constituição Federal não reconhece a ideia de formação continuada dos professores, como importante estratégia para resolver as questões da qualidade do ensino. Contudo, esta Lei menciona a “garantia do padrão de qualidade” no Art. 214, inciso VII. Da mesma forma, a Lei, ao prevê no Plano Nacional de Educação (PNE), sugere a articulação e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis. Da mesma forma, faz referência à universalização e a temática sobre “qualidade” no ensino a partir do Plano de Duração Plurianual, integrando as ações do poder público e reforçando a importância da formação continuada na legislação.

Da mesma maneira, a qualidade do ensino também é tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Esta, entretanto, prevê como fundamental o estabelecimento de um diagnóstico mais preciso sobre a proficiência em diferentes áreas curriculares via avaliações externas³⁶. Atualmente, tal fato parece associado às

³⁶ De acordo com o INEP o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Consultado em: 18/03/2015

avaliações externas como a Prova Brasil³⁷, Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)³⁸.

Esta Lei sugere que a avaliação de rendimento escolar tem como finalidade a definição de prioridades e a obtenção da melhoria da qualidade do ensino. Esse desafio se impõe aos municípios, uma vez que precisam obter um índice indicativo de qualidade da educação ofertada pelo sistema público como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³⁹. Implica assim, correr o risco de definir estratégias, priorizando ações e implantando propostas de formação continuada correlacionadas com a avaliação de larga escala.

Ainda no Art. 13 da Lei nº 9.394/96, há as incumbências para os professores, com destaque especial para o inciso V, que amplia a responsabilidade dos professores em ministrar dias letivos com a carga horária de duzentas horas. Da mesma forma, indica a necessidade de participação integral nos encontros pedagógicos dedicados ao planejamento, a avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Neste sentido, há uma referência importante à formação continuada *in locus*, apontando para uma responsabilização pessoal do professor com o compromisso profissional para alcançar a qualidade no ensino. Portanto, há uma associação entre qualidade de ensino e formação continuada que se desenvolve por meio de encontros pedagógicos, em uma escola, durante o ano letivo, caracterizando também um “dever” de um determinado sistema público. Implica assim, examinar os desdobramentos desta orientação legal, pois houve uma responsabilização, tanto para a escola quanto do sistema, para garantir o “desenvolvimento profissional”, como lógica para a formação continuada, expressa na Lei como um “direito”.

Este processo de responsabilização, da escola e do sistema, favoreceu um tipo de “solidão” profissional, porque as escolas, a partir da premissa da autonomia pedagógica,

³⁷ A Prova Brasil compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e avalia os estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, é aplicada aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

³⁸ Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) avalia os alunos inseridos no 3º ano do Ensino Fundamental.

³⁹ De acordo com o site do INEP, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o SAEB para as unidades da federação e para o país, e a prova para os municípios. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Consultado em 27/05/2015.

ficaram submetidas somente a uma troca profissional local e sem maiores contatos com a ideia de rede pública. Sobre tal aspecto, Contreras (2012) esclarece dizendo que: “a autonomia se constrói no encontro, mediadas pelo entendimento do diálogo. Entender as perspectivas sociais é tão importante como o desenvolvimento da definição legal dos direitos e das competências que estejam vinculadas exclusivamente aos professores” (p.214).

De forma mais explícita, a LDB nº 9394/96 dedica um título específico para os profissionais da educação. Seis artigos desta seção se referem quase que exclusivamente à formação profissional. Destaca-se no Art. 61, que a formação de profissionais da educação terá como alicerce a presença de uma sólida formação básica, baseada no conhecimento de fundamentos científicos e sociais próprias, como competências de trabalho. Da mesma forma, há orientação do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades para o exercício da docência. Esta temática retorna no Art.67, destacando a formação continuada, da seguinte maneira:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos e estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

Art 63 (Modificado pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 2º A organização dos cursos para a formação do profissional da educação dar-se-á de forma que atenda as seguintes expectativas:

- a) Cursos que formem docentes especializados na educação infantil e nos cinco anos iniciais do ensino fundamental.
- b) Complementação pedagógica para portadores de diplomas de nível superior que queiram se dedicar à educação básica
- c) Programas de formação continuada que permitam atualização dos profissionais da educação em seus diversos níveis. (BRASIL, 1996)

Observa-se que esta LDB ainda caminha em passos lentos ao se referir especificamente ao “desenvolvimento profissional”, como uma perspectiva de formação continuada para professores, pois há duas possibilidades de acordo com as orientações legais: ou o professor procura com recursos próprios cursos para a melhoria da qualificação profissional ou contam que no espaço escolar haja garantia de espaços coletivos para debates.

Nota-se também, que a função dos sistemas de ensino ganha outro sentido, uma vez que se tornam os principais responsáveis pela valorização dos profissionais da educação, além do ingresso através do concurso público (Art.67, inciso I) e o piso salarial profissional (Art.67, inciso III). Entretanto, destaca-se o desenvolvimento profissional “continuado” como centralidade para os sistemas de ensino.

Neste sentido, tanto LDB quanto a Constituição Federal não trazem no bojo a concepção de cursos de formação continuada a partir de projetos mais amplos, como programas ou cursos desenvolvidos pelas universidades públicas brasileiras. Conforme constata Gatti (2008), a importância da legislação está ligada ao fato de que “a partir de meados das últimas décadas do século passado é que a expansão de programas ou cursos de educação continuada se deu exponencialmente” (p.7). Segundo a mesma autora, “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação” (op.cit).

Provavelmente, esta foi uma significativa contribuição que a legislação proporcionou aos sistemas de ensino. Porém, assim como ocorreu com o fenômeno da universalização do acesso dos alunos ao ensino, sucedeu-se também o mesmo com a oferta de propostas de formação continuada. Supõe-se que a implantação da política deve estar associada com a dimensão da oferta de uma educação que se diga de “qualidade”, contudo, deve estar relacionada com o cotidiano de professores e alunos das escolas públicas.

Isto também estava previsto no Projeto de Lei nº 8.035 de 2010, que aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Este documento também ressaltava as metas e estratégias referentes à implantação da universalização do ensino e a melhoria da qualidade da educação, considerando oito desafios nacionais, entre eles a “excelência na formação e na valorização dos profissionais da educação”, colocando-os em níveis iguais e concomitantes.

Da mesma maneira, a inquietação com a universalização e a ideia de qualidade se apresenta no atual Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (PNE 2014-2024). Estes conceitos são utilizados como orientações para o acesso de determinados serviços para “todos” os estudantes. Significa mais, uma forma de garantia de certos direitos sociais ou bens culturais, menos uma preocupação com um debate sobre a permanência dos alunos; a importância da formação continuada; e qualidade no ensino dos sistemas públicos. Este reducionismo, dependendo das

interpretações acerca do debate sobre formação continuada, favorecerá perdas nos avanços sobre a importância da temática. Eis o que diz o PNE:

- a) Universalização da educação básica pública por meio do acesso e permanência na instituição educacional;
- b) Expansão da oferta da educação superior, sobretudo a pública, por meio da ampliação do acesso e permanência na instituição educacional;
- c) Garantia do padrão de qualidade em todas as instituições de ensino, por meio do domínio de saberes, habilidades e atitudes necessários ao desenvolvimento do cidadão, bem como da oferta dos insumos próprios a cada nível, etapa e modalidade de ensino;
- d) Gratuidade do ensino para o estudante em qualquer nível, etapa ou modalidade da educação, nos estabelecimentos públicos oficiais;
- e) Gestão democrática da educação e controle social da educação;
- f) Respeito e atendimento as diversidades étnicas, religiosas, econômicas e culturais;
- g) Excelência na formação e na valorização dos profissionais da educação;
- h) Financiamento público das instituições públicas. (BRASIL, PNE, 2014.)

Nessa proposta estão fixadas vinte metas alcançáveis e destas, a de número dezesseis (16) dedica-se especificamente a formação continuada e especializações. Esta seção se detém sobre a formação de professores das escolas públicas na estratégia 16.6, na qual evidencia “fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público”. (BRASIL, 2014)

Observa-se que a citação à formação continuada se restringe a políticas já desenvolvidas e pontuais, mostrando uma lógica instrucional para os professores, como no caso do livro didático. Também sugere a apropriação de bens culturais, sem definir quais serão importantes para a formação dos professores.

Da mesma forma, a importância que é dada ao PNE (2014-2024) está diretamente ligada às propostas já apresentadas no Projeto de Lei nº 8.035 de 2010, porque nesta versão defende-se que a importância reservada a essa dimensão, especialmente, como um fator que contribui “para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito a educação é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada” (Brasil, 2010,p.93).

Parece que o Plano Nacional de Educação (2014-2024) sugere rever a estrutura fragmentada dos cursos de formação continuada de professores, recomendando como princípio orientador a articulação entre teoria e prática, mas não assegura a formação

centrada nas instituições superiores e públicas, como também não garante às condições necessárias a carreira docente e ao exercício do magistério. (SAVIANI, 2014)

Observa-se que o contexto atual reinventa o conceito de formação continuada, uma característica do processo de reorientação, da transitoriedade típica da educação, por experiências vivenciadas e documentadas na história da escolarização pública, porque “somos conscientes de que reinventar a escola é uma tarefa complexa que envolve muitas outras questões. O importante é ir explicitando preocupações e inquietudes e mobilizando uma ampla discussão” (CANDAU, 2000, p.10).

Nesse sentido, há necessidade do poder público priorizar a importância da formação continuada. Consta-se a ênfase na reflexão sobre as questões que cercam a ação docente, pois estas auxiliam no diagnóstico sobre a fragilidade da formação inicial dos professores, assim como se busca formas mais apropriadas de “desenvolvimento profissional”, previsto na Lei, que mobilize debates acerca da qualidade da educação e as maneiras mais significativas de lidar com o conhecimento escolar.

Assim sendo, os documentos legais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9394/96, o Decreto Lei nº 8.035 de 2010 e a Lei nº 13.005 (PNE 2014- 2024) podem ser importantes para reflexões acerca das políticas públicas implementadas nas redes de ensino, desde 1996. Estas, considerando o foco na formação continuada, são documentos legais fundamentais à compreensão sobre as estratégias formativas para dar conta de uma proposta oficial para a educação pública, objeto desta monografia.

Tais determinações podem sugerir políticas que serão traduzidas em ações de formação continuada. Estas políticas são acompanhadas de princípios sobre a docência e estratégias formativas de acordo com um contexto histórico cultural. Vale analisar se serão possíveis as articulações entre o processo formativo e atividade docente; o processo formativo e saberes docentes; processo formativo e espaço para o diálogo com instituições do ensino superior; a pesquisa, o conhecimento e a reflexão sobre a própria formação docente.

O debate sobre formação continuada ultrapassa os muros da Universidade, extrapolando os ambientes de pesquisas acadêmicas. Este adquire interesses de outros setores da sociedade, e a política se define como uma aliança dos esforços da sociedade civil, da iniciativa privada e dos gestores públicos.

2.3.Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): coalizões como ponto de partida?

A partir destes pressupostos, parece necessária a compreensão do percurso do desenvolvimento do PNAIC, para professores das redes públicas, uma vez que como dito anteriormente uma política se caracteriza pela incorporação de diferentes vozes e de ações que determinam o hibridismo político.

A inquietação com o desenvolvimento profissional também tem favorecido a implantação de políticas públicas, justificada como um importante “movimento” que objetiva mostrar os motivos que impedem a “melhoria da qualidade” na educação pública.

Mudanças sobre os paradigmas de formação é um dos temas que se tem debatido com frequência no cenário educacional, a fim de que haja uma “melhoria da qualidade da educação básica”, mas esse debate vem se realizando não somente nos ambientes das Universidades. Pode se constatar a adesão de outros setores da sociedade, como de um movimento político-empresarial que se mostrou interessado em colaborar com a educação no país: o Movimento Todos Pela Educação (TPE) ⁴⁰.

Esse grupo, com apoio do governo, é composto por representantes de fundações privadas ou organizações sociais, gestores da educação pública no Brasil e representantes, em especial, de significativos grupos econômicos. Da mesma forma, estão articulados com organizações internacionais, como a UNICEF e UNESCO ⁴¹, bem como com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação e diferentes grupos da sociedade civil para intervir no cenário educacional.

Desde o ano de 2006, esse movimento intensifica a presença das concepções empresariais e a incorporação da ideia de gestão para os sistemas educacionais de ensino. Esse propósito se fundamentou no argumento de que há uma grande necessidade de mudanças para a administração escolar, em especial, quando se refere à noção de eficiência, eficácia e inovação. Para tanto, como presenciamos nos dias de hoje, considera-se fundamental o uso de testes standardizados como Prova Brasil e, mais

⁴⁰ De acordo com Martins (2009) O Movimento Todos pela Educação foi criado, em 2005, por um grupo de líderes empresariais, que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. Tem como missão contribuir para que até 2022, o Brasil assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.

⁴¹ Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Rede Empresas Energia Elétrica, Suzano Papel e Celulose, Fundação Educar Dpaschoal, Gerdau, Banco Real (ABN AMRO Bank), Santander, Fundação Bradesco, Grupo Pão de Açúcar.

recentemente, a partir de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A partir dos resultados advindos de tais exames de larga escala, muitos baseiam seus discursos referentes à educação, associando a mesma a expressão máxima da racionalidade gerencial na escola.

Para melhor entendimento sobre o TPE, com inspiração em Martins (2009), é possível perceber que há um intenso movimento das forças do capital para criar uma nova educação política com objetivo de difundir referências simbólicas e materiais para concretizar um padrão de sociabilidade afinado com as necessidades do capitalismo contemporâneo. De acordo com o autor, as iniciativas desse momento são reduzir a sociedade civil à noção de “terceiro setor” ou “sociedade civil ativa”, incentivar as práticas de “voluntariado” e legitimar as empresas como “cidadãs”, ou organismos “socialmente responsáveis”, como exemplos da atuação das forças do capital para produzir a nova sociabilidade.

A partir desse “movimento”, percebe-se que o Pacto está estreitamente relacionado ao TPE, uma vez que o grupo evidencia em cinco metas que servem como referência e incentivo para que a população brasileira acompanhe e cobre a oferta de educação de qualidade para todos. As metas são: 1. *Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola*; 2. *Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos*; 3. *Todo aluno com aprendizado adequado à sua série*; 4. *Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos*; 5. *Investimento em Educação ampliado e gerido*.

Nesse sentido, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se desenvolve como uma política educacional associada a um movimento político-empresarial, no qual se preocupa mais com correção de fluxo, objetivo esse definido pela “gestão da qualidade”, entretanto declina os caracteres políticos e culturais que definem as especificidades pedagógicas escolares. Tais políticas podem ampliar a conservação de uma estrutura econômica e civilizatória que evidencia as desigualdades econômicas, políticas, educacionais e culturais.

Sendo assim, este estudo necessita de outros elementos para análise, a partir de problematizações relativas as nuances de uma política educacional, quando se cria um Programa de âmbito nacional para a alfabetização de estudantes das camadas populares, composto com diferentes vozes: o Ministério da Educação, a Universidade pública e o

Movimento Todos Pela Educação (TPE), com forte atuação a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴².

Um dos pontos principais do debate acerca da implementação de políticas educacionais, é a relação destas coalizões com o governo, neste caso, com o Todos pela Educação e um documento oficial como o PDE.

Em março de 2007, o Ministério da Educação lançou o PDE, que apresentou um conjunto de projetos para a melhoria da educação no país. A principal novidade do PDE foi a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que prevê que, até 2022, o Brasil alcance a nota seis, atual média dos países pertencentes à OCDE. Cabe dizer que o PDE foi intitulado “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, prevendo a adesão voluntária dos municípios às diretrizes e o cumprimento das metas projetadas pelo IDEB por parte das escolas das redes municipais e estaduais até 2022.

Quanto ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de acordo com o decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, há a orientação para a participação em regime de colaboração da família e da comunidade, junto com municípios, Distrito Federal e estados, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Ressaltam-se como principais objetivos: 1) Propiciar condições de acesso; 2) Alfabetização; 3) Sucesso escolar; 4) Melhoria da gestão de recursos públicos e privados investidos na Educação Básica. Tais objetivos são apresentados nas metas:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação. (BRASIL, 2007)

⁴² De acordo com as informações divulgadas pelo MEC O Plano de Desenvolvimento da Escola é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Consultado em: <http://portal.mec.gov.br/> 24/01/2015.

A adesão às metas estabelecidas pelo Termo de Compromisso Todos pela Educação concede aos Municípios e aos Estados usufruírem dos benefícios da relação que tem como objetivo a elevação da qualidade de ensino. Assim o modelo de colaboração deve ser efetivado para que as ações do PDE sejam concretizadas.

Nessa direção, o referente programa reforça os objetivos que orientam à superação dos efeitos numéricos traduzidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Isto também pode ser explicado pela necessidade da melhoria dos resultados educacionais nas avaliações nacionais e internacionais (PISA). Nesse contexto, é necessário refletir sobre as rápidas transformações sobre os paradigmas de formação continuada e suas respectivas estratégias formativas.

De acordo com Mainardes (2006), a legitimação das negociações de um grupo com interesses políticos e econômicos se dá por meio dos “textos políticos” que são realizados e articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Eles representam o resultado da negociação híbrida e política. Nesse contexto, temos como arena, os textos legais, oficiais e políticos. Os textos, nesse caso são resultados de disputas e acordos entre políticos, grupos de interesse, Ministério da Educação, sociedade civil, agências internacionais e professores.

Observa-se que se desenvolve um “contexto da produção do texto” (Ball, 2011). No caso brasileiro, este contexto parece ser orientado pelo Movimento Todos Pela Educação, ao lado do World Bank, como também pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Estas instituições disputam a definição e as finalidades dos documentos oficiais que regem a educação brasileira, bem como incentivam estratégias e programas a serem implementados.

A partir dessa conjuntura percebe-se que o Pacto recebe influências do TPE, uma vez que o documento conjuga as mesmas diretrizes do Pacto “*Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos*”. Cria-se assim, a participação do setor privado nas determinações da educação básica, se apresentando implicitamente no conceito de qualidade proposto pelo Estado.

Esta trajetória pode contribuir para esclarecer parte da complexidade do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como a pluralidade de acepções e intenções que o cercam. Já que, essa política se constitui como uma natureza complexa, ao passo que mistura referenciais macropolíticos e (re)ação dos profissionais que sustentam, ressignificam ou não se reconhecem nestes referenciais.

Neste sentido, observa-se que o PNAIC se delineia como uma intervenção sobre o trabalho docente e suscita uma questão: O “pacto pela alfabetização” vem se constituindo como política governamental, ainda em construção, a partir das reivindicações de certos grupos sociais ou representa outras formas de reinvenções políticas que buscam institucionalizar novas práticas para a formação continuada?

CAPÍTULO 3

“A ARTE DO ENCONTRO”⁴³: TECENDO FIOS PARA O HORIZONTE

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Jorge Larrosa, NOTAS sobre a experiência e o saber de experiência, 2002)

3.1. Análises de Dados: os “relatos de experiência” e os desafios da educação do campo

Os dados apresentados neste estudo referem-se a vinte (20) “relatos de experiência” solicitados pela Secretaria de Educação para professores alfabetizadores do município de São José de Ubá. Estes foram entregues espontaneamente, como possibilidades de estudos, para a coordenação geral do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Assim sendo, estes relatos resultaram de relações dialógicas ocorridas, a partir de troca de opiniões, em diferentes momentos da formação no município de São José de Ubá. Foram “encontros”, conforme as professoras, presenciais promovidos pela equipe formadora da Secretaria de Educação, que objetivam o estudo das situações pedagógicas das ações importantes para o Ciclo de Alfabetização, no ano de 2014, com a temática da interdisciplinaridade entre Linguagem e Matemática.

Os relatos observados possuem as marcas pedagógicas, como por exemplo, as discussões em que há uma preocupação em associar as bases teóricas com as práticas pedagógicas. Isto, de forma coletiva, o que caracteriza a ideia de “encontros” de formação, bem como a importância da avaliação da própria formação no PNAIC.

Por meio dos relatos, observa-se que os encontros de professores alfabetizadores, acontecem em várias direções e entre vários sujeitos, inclusive com si

⁴³ Utilizo a expressão presente no folder do evento final, elaborado pelas Secretarias de Educação de 35 municípios, do polo de Itaperuna do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no ano de 2014.

mesmo. Situações e realidades diversas se apresentam nestes encontros de formação no município de São José de Ubá. Cada sujeito traz para o diálogo a sua forma de ver o mundo, por isso todo discurso é, “arena, lugar de enfrentamento, de presença do outro, que independentemente do jeito de ser e de atitudes, é constitutivo do eu” (SOBRAL, 2009, p. 37).

A palavra discurso traduz a importância dos encontros formativos dos professores. Cabe ressaltar que ao invés dos professores trazerem uma suposta “teoria” descrevendo uma prática pedagógica, com a existência independente relativa desta, no discurso, diante de uma troca de saberes profissionais, produz sua própria prática e a existência desta é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve. (SILVA, 2010)

Justamente, com inspiração nos estudos de Bakhtin (2003), o dialogismo ressaltado nos espaços de formação presencial, pode ser entendido como um conjunto de elementos que possibilitam a interação entre os pares, a comunicação, a alteridade, a constituição do eu pelo Outro.

Neste sentido, os relatos das professoras alfabetizadoras⁴⁴ têm desdobramentos multifacetados, e alguns dos elementos, em sua particularidade, estão expressos nas categorias, propostas pelo PNAIC/UFRJ no Rio de Janeiro, e fundamentais para a compreensão sobre as estratégias formativas do curso de formação continuada realizado por uma Universidade pública.

Cabe ressaltar que os princípios que favorecem as compreensões de análise, sobre a formação continuada no PNAIC/UFRJ, partem da ideia de “in(formação) e trans(formação)”, pois conforme Constant (2013), estas auxiliam na seleção dos modos de abordagem dos temas, na escolha dos materiais didáticos, bem como nos planejamentos dos cursos para professores de acordo com as singularidades de cada região do estado do Rio de Janeiro, destacando-se entre eles:

espaço e tempo para a formação em serviço – a noção de formação continuada no contexto histórico e cultural; o ambiente de formação – nas diferentes cidades – organização dos espaços, os processos formativos, as especificidades pedagógicas e o acompanhamento da formação. (p.17)

A partir do pressuposto, percebe-se que um curso de formação continuada precisa garantir um “clima confortável” para os professores. Assim, um ambiente

⁴⁴ É importante ressaltar que todos os relatos de experiência analisados neste trabalho foram escritos por mulheres professoras.

apropriado para os processos formativos, em especial, nos cursos presenciais e dialógicos, exige de seus implementadores, a sensibilidade com o aprofundamento de uma prática reflexiva, mostrando-se genuinamente crítica e contextualizada. Significa a superação da ênfase voltada para o nível da ação em uma sala de aula e a valorização das particularidades do trabalho docente, questionando tanto os aspectos pedagógicos quanto políticos, históricos e culturais.

Neste trabalho, ao trazer os relatos de experiência de alguns professores de São José de Ubá, pareceu importante ponderar sobre a possibilidade de anonimato dos nomes das professoras. Este silêncio sobre a identificação do nome das pessoas envolvidas no estudo se pauta justamente na ideia de que o “diálogo entre a Universidade e a Escola Básica”, pode converter-se num espaço de troca, de intercâmbio. Contudo, a exposição sobre as informações dos nomes das entrevistadas, pode decorrer algum tipo de consequência – positiva ou negativa – para as professoras, bem como a suspeita de críticas, ou uma possível vigilância, de suas práticas pedagógicas.

Inicialmente, os relatos retratam as diferentes direções de diálogos travados nos espaços de formação presencial, nos quais os professores avaliam a própria prática, como também refletem sobre o processo formativo.

Percebe-se que os princípios da formação continuada do PNAIC buscaram a aproximação, por meio de um movimento incessante, para uma construção coletiva, entre o município, a secretaria de educação e Universidade pública. Nota-se, da escrita em forma de registro, a voz docente e a resignificação dos processos formativos capazes de expressar a realidade das especificidades pedagógicas, traduzindo “novos saberes em novas práticas” (Pimenta 2005, p.16).

Foram discutidos muitos assuntos relacionados ao trabalho com dinheiro nos encontros de formação do PNAIC, foi a partir daí, que resolvi montar com a turma um mercadinho na sala de aula. (Lúcia)

E quando digo aprendizado não é apenas dos nossos educandos, acredito que até mais de nós educadores. (Elizabeth)

Observa-se que as professoras alfabetizadoras potencializam no encontro presencial o debate de uma mudança que ultrapassa a prescrição de uma prática, mas a compreensão de diferentes lógicas para lidar com o conhecimento escolar, como também a reflexão sobre a relação professor e aluno.

Considerando o debate, a formação de professores do PNAIC no estado do Rio de Janeiro, foi planejada, conjuntamente – envolvendo boa parte da equipe formativa – tomando com base alguns aspectos, como: a valorização dos saberes profissionais; as “vozes docentes” como princípio formativo; a perspectiva dialógica; o trajetória cultural, social e profissional dos professores.

Nesse sentido, colocou-se em relevância uma proposta intercultural, na qual aspectos referentes às práticas sociais e culturais, tanto na identidade do professor como de um aluno, colocam em foco a maneira pela qual estes percebem as crenças e os preconceitos estabelecidos no cotidiano escolar.

De acordo com Fleuri (2002) o mundo ocidental vive atualmente a superação dos modelos culturais e cognitivos, insuficientes para a compreensão sobre a complexidade da vida. De acordo com o autor, atualmente há a necessidade de estabelecer relações entre os movimentos sociais de diversos matizes e aqueles presentes em contextos diferentes. Para o autor a perspectiva intercultural da educação pode ser definida como a

interação entre os sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas sócio-culturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais (p.407)

Neste sentido, a perspectiva intercultural se configura como interdisciplinar e transversal, pois os processos coletivos são tematizados e teorizados, valorizando a pluralidade, a diversidade e o hibridismo, constituindo processos de significados a partir de relações intergrupais e intersubjetivas. Isto se diferencia em parte do multiculturalismo, uma vez que este valoriza a composição cultural local enquanto a intercultural se dirige a todos os grupos e não somente aos grupos minoritários ou localizados nas áreas de contatos culturais.

Destaca-se a presença acentuada da valorização do multiculturalismo na proposta do MEC, e de certa forma, se mostra apropriada para São José de Ubá, uma vez que a perspectiva está presente no material didático do Ministério da Educação para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e se identifica com as características deste município, pois possui 7 escolas do campo com 10 classes multisseriadas.

Sou professora na Escola Municipal A.G.S da rede municipal de Educação de São José de Ubá, situada dentro da comunidade da Vila Colosso, a referida

escola de campo que atende todas as séries do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com turmas multisseriadas. (Roberta)

Atuo em uma escola de campo, no município de São José de Ubá, com turmas multisseriadas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. (Júlia)

De acordo com o Caderno de Formação do PNAIC, com referência de 2012, considerando a modalidade da Educação no Campo, faz-se necessário problematizar alguns desafios e perspectivas nas escolas em zonas rurais, pois os contextos reais e significativos sobre a cultura e o universo dos sujeitos devem ser preservados e considerados. Assim, a história de constituição dos povos do campo - agricultores, assalariados, camponeses sem terra, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas, caíçaros, pescadores, seringueiros, dentre outros - e das infâncias ali presentes devem ser preservadas e valorizadas, evitando a comparação com a cultura urbana como “melhor”.

Essa compreensão é fundamental para o multiculturalismo, porque suscita maior sensibilidade para sobre a pluralidade cultural, a contextualização e a compreensão da produção das diferenças no contexto escolar. Significa dizer que

Dentro dessa abordagem, a formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania. (Canen, 2011, p.642)

Sob essa lógica, parece que os encontros das formações presenciais do PNAIC no município de Ubá, se caracterizam como uma reflexão com caráter multicultural e a possibilidade de atenção para a formação das identidades dos sujeitos, relacionando-os com o contexto local e global. Isso se reflete diretamente na transformação contínua das identidades culturais e no processo de criação de novas identidades docentes.

O trabalho começou com a leitura deleite do livro “Rimas Sab Obeid e imagens de Luna Vicente, começamos uma conversa informal sobre o assunto, permitindo-lhe situar em relação ao conhecimento prévio da turma sobre a importância nutricional dos alimentos naturais derivados de frutas e de folhagens dos vegetais. A partir dessa interação foi introduzido o gênero textual receita.

Suco Nutritivo

Ingredientes:

Uma fatia de beterraba; uma fatia de cenoura; Duas xícaras de suco de laranja; Duas pedras de gelo; Duas colheres de açúcar.

Modo de Fazer: No liquidificador bata a beterraba, a cenoura, o suco de laranja, o gelo e açúcar.

As iniciativas das professoras mostram a importância da valorização da cultura local. Os “conhecimentos prévios”, trazidos pela receitas familiares, parecem indicar a necessidade de planejar uma atividade a partir dos conhecimentos que os alunos possuem a partir do contato com a sociedade que o cerca. Da mesma forma, os instrumentos escolhidos podem indicar outra forma de compreensão sobre a cultura local. Vale ressaltar que os hábitos alimentares fazem parte de um sistema cultural repleto de símbolos e significados e um alimento está relacionado às associações culturais que uma determinada sociedade lhes atribui. E ainda é importante elucidar que estas associações determinam aquilo que se come e se bebe, mostrando que a alimentação pode ser estudada como um sistema de comunicação no sentido de que mostram uma determinada sociedade.

O gênero textual de receitas foi uma iniciativa da equipe formadora do PNAIC/UFRJ. Para este grupo, algumas vertentes foram relevantes para a equipe do Pólo de Itaperuna, e mostraram seu potencial na formação dos professores alfabetizadores do município de São José de Ubá. No gênero, destaca-se a importância da pluralidade cultural, a qual ganha destaque nos objetivos e nos fundamentos norteadores deste pólo “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola. Múltiplas idéias e visões de mundo, múltiplos contextos e culturas de pessoas de diferentes idades e lugares” (PNAIC/UFRJ, p.35, 2013).

Assim, novos sentidos são incorporados no processo da “arte do encontro”, pois professores e alunos não são mais percebidos como portadores de uma identidade “pura” e “homogênea”, mas pela contaminação de discursos com base em uma identidade “miscigenada”.

Pode-se assim, conforme Constant (2011), esse processo de “hibridação”, transforma-se em um traço importante para o espaço plural, porque sugere que não é possível mais dotar de um só sentido as trajetórias dos agentes sociais, neste caso os professores alfabetizadores. Os contextos vivenciais perdem os marcadores originais do discurso por meio da “imposição” de outros. Esse processo ganha valorização quando as traduções que se assentam nas experiências que já estavam disponíveis previamente em uma cultura. Assim, a hibridação mobiliza alguns sentidos, reprime ou desaprendem outros.

Uma possível pista de aproximação com a perspectiva “híbrida” está nas articulações que singularizam e legitimam as interpretações dos professores sobre as diferentes compreensões da prática docente, construindo um conjunto de saberes, que se transformarão em um saber mais amplo, em um constante movimento entre “saber, saber fazer e saber ser”. (TARDIF, 2010)

Esse movimento de “saber, saber fazer e saber ser”, foram identificados nos relatos das professoras alfabetizadoras, e dispostos em categorias que registram os desdobramentos compreendidos por meio das formações presenciais.

Como foi engrandecedor participar dos encontros para a formação de professores alfabetizadores, atividade referente ao PNAIC. [...] Os cursos de formação consolidam a importância de uma formação continuada para um fazer pedagógico eficaz e de qualidade. A partir da concepção de que um indivíduo alfabetizado não é aquele capaz de ler e escrever, mas cuja a leitura e escrita sejam realizadas com êxito em diferentes situações sociais. O Pacto pretende contribuir na formação de pessoas capazes de se inserir e de participar ativamente no mundo, frente às diversas realidades e demandas socioculturais. (Carolina)

Desta forma, os professores alfabetizadores também recebem uma proposta formativa em São José de Ubá, a partir dos eixos metodológicos, respeitando as singularidades locais, desenvolvidos nos encontros de formação entre as formadoras e as orientadoras de estudos, como por exemplo, a importância da leitura literária no cotidiano dos estudantes, a avaliação da aprendizagem via as escritas docentes, a interpretação crítica nas leituras “teóricas” do material produzido pelo MEC como na análise de práticas. (PNAIC, 2013)

Estas práticas buscam ampliar o repertório profissional dos professores sobre letramento e a alfabetização, em um processo de formação continuada de professores. Neste sentido, conforme os professores, autores dos relatos, nos encontros de formação em São José de Ubá, aprenderam a lidar com o processo de alfabetização com letramento como um ato de criação, uma descoberta de si mesmo, como a possibilidade de reflexão dos sujeitos (professor e aluno) sobre suas ações e que, por sua vez, pode se manifestar no diálogo. Tal concepção pressupõe formas de mediação e intervenção nas quais estejam a serviço da aprendizagem do aluno. Por esse motivo precisam ser constantemente reinventados por aqueles que o utilizam.

Assim, os processos formativos, trazidos nos relatos, por meio de suas “narrativas pedagógicas”, mostram que os professores criam, incorporam, ressignificam

e reinventam os usos das práticas, bem como as intenções das transformações, podendo dizer que se desenvolviam um tipo de “letramento profissional” (Constant, 2013, p.17). A constituição desse letramento revela uma oscilação crescente na apropriação das formas culturais letradas, a partir de um movimento, via formação proposta presencial de formação continuada pelo PNAIC. Assim, novas articulações entre “prática/teoria/prática” foram trazidos pelo “letramento pedagógico”, compartilhado nos encontros presenciais, possibilitando a troca de experiências e legitimadas como um direito docente.

Através dos encontros do PNAIC, pude partilhar as minhas experiências com outras professoras e inovar a minha prática. (Maria)
Colocamos em prática as propostas obtidas através dos encontros do PNAIC, que são muito enriquecedoras para a nossa prática diária. Ensinar com ludicidade, de maneira significativa, desafiadora para os alunos, demonstra que a escola não precisa se preocupar se as crianças aprendem ou não, mas, dar chances às crianças para vivenciarem o que precisam aprender; sentirem que o que fazem é significativo e vale a pena ser feito. (Marta)

Esses relatos sustentados nos desdobramentos do “letramento profissional” criaram possibilidades de releituras, interpretações e reinterpretações durante o curso de formação continuada, uma vez que esses atores sociais introduzem experiências e coletividade. São as possibilidades de ação que direcionam as narrações e, nas quais abrem caminho e delimitam um campo de maneiras de se fazer.

Assim sendo, o “letramento profissional” pode ser entendido como o movimento em que cada indivíduo expressa em seus processos históricos de relações culturais e sociais e supõe-se que, a cada inovação educacional, poderá haver uma interferência na formação docente. Entretanto, é importante ressaltar que os saberes dos professores dialogam com esses discursos. Isto significa que o professor poderá fazer uso de reinterpretações sobre as políticas públicas, assim como reinvenções oriundas das possibilidades de ação diante de cada dilema.

3.2. A inquietação com um desafio docente: a apropriação do conhecimento escolar

Também nas percepções presentes nos discursos dos professores alfabetizadores nos “relatos de experiência”, durante a formação presencial do PNAIC, observam-se situações que sugerem preocupações com alguns conflitos docentes, em especial, sobre a apropriação do conhecimento escolar.

Alunos de segundo ano geralmente são imaturos ao lerem um problema e solucioná-lo, talvez pela vagareza ainda na leitura ou pela preguiça mesmo que insiste em dominá-los. [...] Muitas vezes ao ler um problema os alunos não entendem muito bem a proposta de tal problema e ficam sem saber por onde começar a resolver. Através dos encontros do PNAIC comecei a entender melhor e intervir com propostas mais instigantes. (Julieta)

Observa-se a preocupação com a aprendizagem dos estudantes, pois os alunos, ao não se apropriarem do conhecimento, favoreceu uma sensação de impotência e responsabilização docente. Estas se relacionam tanto ao desenvolvimento dos conteúdos quanto das ações didático-pedagógicas.

Os discursos remetem aos sentidos dados à docência, saberes profissionais, formação continuada e conhecimento escolar. Esses são comunicados e “influenciados” mutuamente nos encontros de formação, por meio de narrações coletivas entre professores alfabetizadores. Significa dizer que os sentidos produzidos nas formações do PNAIC parecem criar espaços de encontros múltiplos, viabilizando possibilidades para os professores partilharem suas experiências, conflitos, histórias e angústias.

Essas “narrações pedagógicas” suscitam nos encontros presenciais outros questionamentos: Para quem se planeja? O que se pretende realizar estudantes com os na sala de aula? Como vamos realizar as ações pedagógicas? Quais os objetivos que se pretende alcançar? E por fim, como avaliar, seja a aprendizagem dos estudantes como a própria prática docente? Essas preocupações ficam mais acentuadas, quando se avalia a centralidade do aluno como personagem principal da trama escolar.

Neste sentido, busca-se uma ação, para a formação continuada, baseada em contextos diários e diversificada para que se possa de fato, favorecer para os estudantes condições de apropriação do conhecimento escolar. Daí, a formação, de acordo com os relatos, mostra que outras inquietações foram apresentadas durante a formação continuada, como por exemplo: Quem são as crianças que queremos alfabetizar? Em que contexto social elas se inserem? Quais suas experiências de vida e cultura? De quais situações de utilização real de escrita e leitura os alunos da zona rural participam? Como a escola pode propiciar situações significativas de leitura e escrita? Que garantia tem de que, uma vez alfabetizadas na escola, este processo de domínio do sistema de escrita terá continuidade e significado em sua vida?

De acordo com o caderno de formação do PNAIC, em especial, para a educação do campo “estes e outros possíveis questionamentos são cruciais para que possamos

desenvolver práticas educativas contextualizadas. E mais ainda, para que possa haver não apenas diálogo, mas uma relação efetiva entre as experiências de vida das crianças e as situações de aprendizagem propostas pela escola”. (BRASIL, p. 45 2012)

O trabalho começou com a leitura deleite do livro “Como se fosse dinheiro”, de Ruth Rocha, em seguida começamos uma conversa informal sobre o assunto, permitindo-me situar em relação ao conhecimento prévio da turma. Foram propostas algumas atividades utilizando o dinheiro, onde percebi que era um assunto que precisava ser trabalhado de forma mais prática. Foram discutidos muitos assuntos relacionados ao trabalho com dinheiro nos encontros de formação do PNAIC. Foi a partir daí, que resolvi montar com a turma um mercadinho na sala de aula. (Fernanda)

Para Pimenta (2002), as implicações dessa concepção de formação continuada apontam como um saldo positivo na valorização dos processos (de/trans) formação do saber fazer docente, assim como para a pesquisa como instrumento de formação. Em perspectiva bastante semelhante, Candau (2003) defende que as propostas de formação continuada devem ter como ponto de partida os saberes construídos pelos professores ao longo da carreira. Dessa forma, entendemos que os professores constroem saberes e estes se criam do imbricamento do diálogo entre o conhecimento que se produz entre a prática e o conhecimento científico.

Desse modo, as formações do PNAIC estão impregnadas da presença de conflitos docentes, e mais especificamente, na ânsia de superação. Significa que não se pode partir de julgamentos, como se a formação fosse uma “aula” e “capacitações” para professores. A formação continuada precisa partir dos saberes, diálogos, práticas, sentidos e alteridades que convergem em processos formativos, gerando outros conhecimentos na tentativa de responder os desafios docentes.

Portanto, participar desse curso, é uma oportunidade única. O curso nos faz crescer, inovar a nossa dinâmica em planejar, repensar e conduzir a nossa prática pedagógica. Cada encontro propicia momentos de reflexão, troca de experiências que fortalecem nossas atividades junto aos nossos educandos. Considerando a grande diversidade encontrada na escola, essa formação propiciou um novo olhar valorizando o educando na sua individualidade respeitando a sua forma de aprender e o tempo que necessita. (Carolina)

Dessa maneira, a política de formação continuada do PNAIC se baseia numa perspectiva discursiva de formação. Supõe compreender a voz docente, pois se encontra negligenciada nos estudos que tratam da modalidade de formação profissional.

Assim, há a potencialização de articulação entre a Universidade pública e a Escola Básica. Cria-se um terreno fértil para as indagações sobre a prática alfabetizadoras e trocas e reflexões comprometidas com o movimento de luta dos professores. Neste sentido, os “relatos de experiências” possibilitaram compreensões acerca do fazer como do saber pedagógico, nos quais os processos didáticos objetivaram um movimento linear, contínuo e sequencial, a seguir:

A sequência didática relatada foi aplicada em uma turma de oito alunos, com idade variando entre 9 e 12 anos, 3º ano, na Escola Municipal M.R.A, localizada na zona rural do município de São José de Ubá, foi desenvolvida à partir da necessidade de se trabalhar a leitura literária como forma mediadora da aprendizagem significativa para o aluno. Com base na teoria que orienta a nossa prática pedagógica durante os encontros, escolhi entre o acervo dos livros da “Caixa de Leitura” o título: A Zeropéia, para a leitura deleite durante a semana. (Nina)

Ao discutirmos sobre a alfabetização e letramento das crianças do campo, defendem-se como pressupostos alguns princípios que devem nortear os processos educativos das infâncias constituídas pelos povos do campo, tais como: “As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade (...), contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.” (MEC, 2002, Art.5º).

Isto implica práticas de alfabetização contextualizadas, permeadas pelo fazer lúdico e que propiciem construções pedagógicas e culturais das crianças acerca dos múltiplos aspectos de sua realidade.

Nesta perspectiva, a escola do campo busca, de acordo com Neto (2009, p.35) “incrementar o diálogo entre os vários saberes, incentivando, sempre com respeito, os saberes presentes em todas as culturas, seja a tradicional ou técnico científica”. Ao acolher diferentes conhecimentos, discutindo e analisando suas especificidades, a educação no campo acaba por articular com uma vertente que não se limita a propostas da escola rural, mas sim um planejamento teórico voltado para as suas características regionais.

3.3. Problematicando as práticas: as situações didáticas em questão

No material elaborado pelo MEC, as professoras são “desafiadas” a organizarem suas propostas pedagógicas com a utilização de textos, situações, e/ou propostas pedagógicas apresentadas nos diversos materiais didáticos sugeridos nos cadernos do PNAIC. Este material mostra várias exemplificações para a prática docente que vislumbram as possíveis intervenções na sala de aula e que atendam as particularidades dos grupos sociais com as quais estão envolvidos.

O tema abordado foi NOSSO DINHEIRO. Iniciou-se com leitura do livro “A economia de Maria” de Telma Guimarães Castro Andrade. [...] Após a leitura do livro, foi feito os seguintes questionamentos:

- Precisamos comprar tudo o que vemos?
- É bom economizar? Por quê?

O segundo passo do trabalho foi à atividade no livro de Matemática do PNLD, 1º ano. O terceiro passo foi a “sessão cinema”. Em uma sala de aula da própria escola, foi feito uma sala de cinema com o filme em cartaz “Meu malvado Favorito”, as crianças usaram o dinheiro da “caixa matemática” para comprar o ingresso do cinema. No final do filme, as crianças foram levadas para o refeitório, onde novamente tiveram a oportunidade de usar o dinheiro na cantina que foi montada para esta atividade. [...] As crianças eram levadas a pensar no preço do produto, qual a quantia ideal para fazer o pagamento da compra, se sobrava troco etc. A atividade foi muito produtiva, pois as crianças vivenciaram na prática o uso do nosso dinheiro. Gabriela

Esse depoimento exemplifica os modos de intervenção presentes nos encontros de formação. Também indicam as pistas para que a criança consiga ter um “papel mais ativo” no processo de desenvolvimento e aprendizagem, por meio das atividades lúdicas. Supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo. A partir daí, o professor pode “atuar na seleção de propostas de atividades, na organização dos grupos de crianças, na mediação durante a situação ou mesmo pode ser um problematizador, provocando as crianças a tomarem decisões, a opinarem, a defenderem suas posições”. E esta ação pode ser desenvolvida por meio da “sequência didática”. (BRASIL, p. 35, 2012)

De acordo com Schneuwly et. al (2004, p.97) “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Em se tratando de gêneros textuais na escola de campo, uma sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, contribuindo, com a escrita e a fala de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Assim, primordialmente o trabalho escolar pode ser realizado,

com gêneros textuais que o aluno desconheça, não domine ou o faz de maneira irregular. (SCHNEUWLY. ET AL, 2004, p.97)

O objetivo principal da aula foi para que os alunos identificassem no cotidiano este tipo de texto, suas características e sua funcionalidade, além de proporcioná-los uma aprendizagem mais prazerosa. Para iniciarmos o assunto, falei que em nosso cotidiano sempre nos deparamos com algum manual de instrução como: bula de remédio, receitas ou prescrições médicas, rótulos de embalagens de produtos e alimentos. Para concretizar, levei alguns destes exemplos e fui explicando a eles que esses textos tem a função de nos ensinar a fazer algo, um procedimento ou usar algum equipamento ou produto. (Cristina)

Os gêneros textuais, segundo Schneuwly et.al (2004), são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares. Ainda de acordo com Marcuschi (2002) “os gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas” (p.35).

Neste sentido, ao considerar que tais materiais, com gêneros textuais, potencializam a compreensão sobre as interações sociais, a formação continuada presencial se torna fundamental, trazendo questionamentos sobre outras lógicas para trabalhar com os professores, como a distância ou semipresencial, uma vez que estas últimas não favorecem o debate sobre práticas pedagógicas para a atual escola pública.

Os “relatos de experiências” dos professores mostram que a formação continuada presencial possibilidade recuperar o “fazer pensado” com autonomia crescente. (ESTEBAN E ZACCUR, 2002).

Assim, é fundamental a escuta da “voz docente”, mas acompanhada de problematizações no sentido de compreender as teorias abordadas e suas respectivas funções e contribuições para a alfabetização e letramento de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tendo como base o trabalho através dos encontros do PNAIC, centrado nos gêneros textuais que circulam na sociedade, como um caminho profícuo para a ampliação do grau de letramento dos alunos, introduzindo-os na escola, seja mais claramente articulado ao que se ocorre fora dela, propiciando situações de interação mediadas por diferentes gêneros, para que os alunos aprendam a lidar com textos escolares e não- escolares. (Elisa)

Nesta perspectiva, fundamentos teóricos e pedagógicos unem-se por meio de múltiplos conhecimentos e diálogos. É justamente na perspectiva dialética que a política de formação presencial ganha sentido e identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a perspectiva formativa presencial desenvolvida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma vez que esta modalidade se constituiu, de forma plena, com uma intensa carga horária, nos cursos formativos para professores das redes públicas, em especial neste estudo, no caso do estado no Rio de Janeiro. Buscou compreender os desdobramentos da modalidade presencial na apropriação de conhecimentos profissionais para a alfabetização, tendo como base os “relatos de experiências” dos professores alfabetizadores de São José de Ubá, município situado no noroeste do estado e com grande concentração de escolas do campo.

Os cursistas participaram de “encontros” e, de acordo com os “relatos de experiências”, estes favoreceram trocas de saberes, informações e “descobertas” não somente sobre as práticas alfabetizadoras, mas da apropriação de concepções sobre educação e conhecimento escolar para a escola pública atual.

Este estudo mostrou que uma concepção de formação continuada foi se constituindo como “encontro”, porque os professores transformaram a “ideia de presencial” em um espaço de diálogo. Nesta perspectiva, no “encontro”, os papéis tradicionais, em cursos para formação continuada, - orientador de estudos/professor alfabetizador - foram substituídos pelo papel de interlocutores que, coletivamente, construíram e (re)significaram conceitos e práticas.

Considerando a perspectiva bakhtiniana, diferente da ideia de monólogo, no qual os enunciados são proferidos por uma única pessoa ou instituição, os orientadores de estudos, baseados nas orientações dos formadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), procuraram desenvolver o diálogo, buscando na “voz docente”, os caminhos para valorizar a “palavra” do professor alfabetizador, bem como se tornou o princípio formativo da modalidade presencial do PNAIC. Assim, as condições concretas da comunicação verbal, produzidas a partir de discursos de diferentes “vozes”, com posicionamentos ideológicos, políticos e pedagógicos, sejam semelhantes ou contraditórios, garantiram questionamentos sobre as relações de controle, negociação, compreensão, concordância, discordância e discussão sobre diferentes temas, como a valorização do saberes profissionais; as “vozes docentes” como princípio formativo; a perspectiva dialógica; a trajetória cultural, social e profissional dos professores.

Neste sentido, os encontros se configuraram em um “evento” pedagógico e social, no qual, por meio de práticas interacionais, os professores construíram significados e sentidos para o cotidiano escolar, assim como os conhecimentos dos componentes curriculares, em especial, para a Linguagem e Matemática. Como propõe Nóvoa (1995) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (p.26).

Neste sentido, os cursos formativos, com a perspectiva interacional e dialógica, trazidos pela modalidade presencial desenvolvida pelo PNAIC/UFRJ, se distinguiram claramente de abordagens como a distância e semipresencial. A modalidade presencial favoreceu movimentos culturalmente situados, que privilegiaram a colaboração entre os sujeitos. Dessa forma, ao propor formas de intervenção com as teorias e as práticas das professoras alfabetizadoras e seus pares, a perspectiva formativa gerou a “militância” pela escola pública, criando vários significados para o ciclo de alfabetização.

Por tudo o que foi dito, o PNAIC, sendo uma política híbrida, não esgota possibilidades de ultrapassar os limites já apresentados neste estudo. Há muito para se pesquisar, como por exemplo, pode se indagar: Quais são as relações entre o PNAIC e as avaliações de desempenho escolar? De que forma os professores “resistiram” as regulações de uma política educacional? Quais foram os processos de adesão e recusa em relação à proposta do PNAIC? Significa um contínuo movimento de ir e vir, (re)construindo posicionamentos, crenças, tradições, inovações nas formas de tradução sobre o trabalho docente no ciclo de alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; MEC/INEP. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004. BRASÍLIA: MEC, 2009. Disponível em: <http://provabrasil2009.inep.gov.br/>. Acesso em: maio/ 2015.
- AFONSO, A.M. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. - São Paulo: Cortez. 2000
- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ARERALO, L.R.G. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N; CAMPOS, M.M & HADDAD, S. (Orgs). **O Cenário Educacional Latino Americano no Limiar do Século XXI: reforma em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p.95-116.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALL, S. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15(2), pp. 03-23.
- BALL, S; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BANCO MUNDIAL. **Estratégia sectorial de educación**. México, DF, 1999.
- BANCO MUNDIAL. **Estratégia do Banco Mundial para a educação na América Latina e no Caribe**. 1999.
- BARRETTO, E. S. de S.; SOUZA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, pp. 659-688, set./dez.. 2005
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005.
- BOURDONCLE, R. **L'université et les professions**. Un itinéraire de recherche sociologique. Paris : L'Harmattan, 1994.
- BRASIL. Biblioteca Virtual da Presidência. Biografia do ex-presidente Lula. Disponível em: http://imprensaacervo.planalto.gov.br/download/pdf/Biografia_PR.pdf. Acesso em: out/2015.
- _____. Biblioteca Virtual da Presidência. Biografia da presidente Dilma Vana Rousseff. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidente-atual>. Acesso em: out/2015

_____. Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/> . Acesso em: mai/2015.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

_____. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: junho/ 2015.

_____. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

_____. Desenvolvimento da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de programas. Brasília, DF, jun., 2007.

_____. Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723> – Acesso: jan/2015.

_____. Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004. **Diário Oficial da União**. Instituiu o Programa Bolsa-Família, destinado às ações de transferência de renda com condicionalidades.

_____. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 7 fev. 2006b.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Medida provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, dá outras providências. Disponível em: www.pacto.gov.br . Acesso em: mar/2015.

_____. Ministério da Educação. Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2012b.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial n. 1403/03**. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, 2003.

_____. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1403**. Brasília, 2003

_____. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de formação continuada e certificação de professores– toda criança aprendendo**. Distrito Federal: MEC, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Boletins Técnicos do FUNDESCOLA**. Brasília, DF. 1997-1999.

_____. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada**. Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, SEED. **Programa de Formação de Professores em Exercício**. Disponível em: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/>. Acesso em: fev/ 2015.

_____. **PROFORMAÇÃO: avaliação externa**. In :Vera Maria N. S. Placco, Marli E. D. A. André, Bernadete A. Gatti. - Brasília: MEC/SEED - Secretaria de Educação a Distância, 2003.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em ago/ 2015.

_____. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2010

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008

_____. Ministério da Educação. **Plano de ações Articuladas (PAR): instrumento de campo**. Brasília. MEC, Secretaria Executiva, s/d.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **SAEB 2001: Relatório Nacional**. Brasília, Inep, 2002. 303p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Matrizes Curriculares de Referência do SAEB**, 1999.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: www.pacto.gov.br . Acesso em: mar/2015.

_____. Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: mar/2015.

_____. Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: www.pacto.gov.br . Acesso em: mar/2015.

_____. Projeto de lei no 8.035 de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: 18 . Acesso em: jun/ 2015

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação/ Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB. 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização : perspectiva para uma educação do campo : educação do campo : unidade 01/ Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB. 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade : educação do campo : unidade 02/ Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB. 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo: educação do campo: unidade 03 / Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB. 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: brincando na escola: o lúdico nas

escolas do campo: educação do campo: unidade 04/ Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB. 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula : diversidade e progressão escolar andando juntas : ano 03, unidade 05/ Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB. 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares : ano 03, unidade 06 / Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB. 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades : ano 02, unidade 07 / Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB. 2012.

CABRAL NETO A; MACÊDO, V. P. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o Programa GESTAR. In: CABRAL NETO Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CAMPOS. R.G M. **O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA - e suas implicações pedagógicas**. Dissertação de Mestrado. Goiânia, 2006.120 f.

CAMINI, L. et al. **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CANDAU, V. M. (Org.). Reinventar a escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 176p.

CANEN, Ana. Metodologia da Pesquisa: abordagem qualitativa. In: _____. **Coleção Veredas**, módulo 4, V.1. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003. p.215-240.

_____. **Notas de aula do curso de Pedagogia**. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 09/04/2013.

CANEN,A & XAVIER, G.M **Formação Continuada de Professores para a Diversidade Cultural: ênfases, silêncios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, v.16, n.48, p.641-661, 2011.

- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CARBONEAU, M. Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines. **Revue des sciences de l'éducation**, vol. XIX, n° 1, 1993, p.33-57.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes. 2014.
- CONSTANT, E.P.de S **Mercadores de Ilusões: a autoajuda e o empreendedorismo no cotidiano dos professores da rede pública do município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, FAPERJ, Quartet, 2011
- _____. Imagens de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Experiências e Práticas nas fotografias no Estado do Rio de Janeiro. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/ UFRJ)**. CONSTANT. E.P.de. S (org)- Rio de Janeiro: Quartet: UFRJ, 2013.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2 ed. 2012.
- DIAS, J. S. **Avaliação institucional**. São Paulo: Cortez. 2005
- DIAS, A. R. **Educação a distância, uma história, uma legislação, uma realidade**. . Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery. Curso de Pedagogia - N. 3, JUL/DEZ 2007.
- DURHAM, E. R. **A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, São Paulo, vol.11, out. 1999 (editado em fev. 2000) p. 231-254.
- DURHAM, E.R. **A POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO –UMA VISÃO COMPARADA**. CEBRAP. São Paulo, vol.88, novembro 2010, p 153-179.
- ESTEBAN, M. T. **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. ; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora-pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 09-23.
- EVANGELISTA, O. **Conhecimento e Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil**. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 2, 551-570, jul./dez. 2008.
- _____. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS, FORMAÇÃO DOCENTE E IMPACTOS NA ESCOLA**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

FERNANDES, Thamyres Wan de Pol. Do federalismo à distribuição de competências: o caso da educação brasileira. In: SARMENTO, Diva Chaves. **Educação e Qualidade: sistemas educacionais em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

FLEURI, R. M (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP& A. 2003. 156p.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: 10 ANOS DE EMBATE ENTRE PROJETOS DE FORMAÇÃO**; Rev. Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

_____. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003

FREITAS, L. C. de. **Avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes. 2009

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, B. A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**, v13 n37, Rio de Janeiro. 2008.

_____. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. V 2.

_____. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GATTI, Bernadete A. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa). Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. PISA 2000: **relatório nacional**. Brasília: INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em: fev/2001.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JACOMELI, M. R. M. **As políticas educacionais da nova república: Do governo Collor ao de Lula**. Revista Exitus, volume 1, nº1, julho/dezembro 2011. p. 119- 128.

LEHER, R. **Crise do capital e questão social**. Estudos do Trabalho, v. 6, p. 17- 35, 2010.

LUCIO, E.O. **Saberes dos professores de língua escrita no Brasil**. Tese de Doutorado. 2013.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDORF, S. M. A. **Metodologia da Pesquisa do projeto à monografia. O passo a passo da construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Shape, 2004. p. 39-97

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, janabr. 2006.

_____. ; ALFERES, M. A. UM CURRÍCULO NACIONAL PARA OS ANOS INICIAIS? **Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”**. Currículo sem Fronteiras, v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./abr. 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, A. S. A educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28 , jan.-jun. 2009. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: jul/2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. In: Cadernos de Pesquisa, n. 118, p.89-117, março/2003

Ministério da Educação/MEC. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores, PROFA – **Guia de Orientações Gerais**. Brasília, 2001.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores, PROFA – **Guia do Formador**. Brasília, 2001.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores, PROFA – **Apresentação**. Brasília, 2001.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores, PROFA – **Programas de vídeo**. Brasília, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução** Brasília: MEC/SUEF, 1997, p.22.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: v.2**, Brasília: MEC/SUEF, 1997

MORAN, J. M. Desafios da televisão e do vídeo à escola. In: ALMEIDA, E. B. (Orgs) **“Integração das Tecnologias na Educação”**. Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC. Brasília, 2005.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

_____. **“Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil**. Caderno do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade. Alfabetização: dimensões políticas, pedagógicas e práticas. Campinas, v.33, n.89, p.15-34, jan-abr., 2013.

NETO, A. J. de M.. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/ UFRJ). CONSTANT. E.P.de. S (org)- Rio de Janeiro: Quartet: UFRJ, 2013

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G & LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Pablo S. M. B. dos. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil: Ações, Planos, Programas e Impactos**. São Paulo: Cengage, 2012.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas. 1 ed. Autores associados. 2014.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma**. Revista Educação e Pesquisa, v. 33, nº 3, set./dez. São Paulo: CEDES, 2007.

- SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.
- SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, n.8, n.16, p.20-45, jul./dez. 2006..
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- UNESCO. **Declaração de Nova Delhi**. Nova Delhi, 1993. .
- _____. **Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.
- WORLD BANK. **Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries**. A World Bank Report. Washington, 2003.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- _____. Entrevista. In: **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 109-120.

